Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170459
Centre d'intérêt: 00

Desrosiers, Jules.

Pour un peu plus de démocratie : description commentée de la stratégie de changement mise de l'avant par le projet SESAME / Jules Desrosiers. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, d.l. 1980. 92 p. ; 21 cm.

Code: 33-3261. Bibliographie: p. 87-92.

ISBN 2-550-00907-X

Cote Dewey: 374.9'714/D474p Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Education des adultes *Etudiant adulte *Formation des formateurs *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre coopératif Sesame *Sesame (Projet) *Etap (Projet) *Equipes de travail et action pédagogique (Projet)

Mis sur pied en 1966-1967, le projet SESAME (Sessions d'enseignement spécialisé aux adultes par le Ministère de l'éducation) s'est terminé en décembre 1972. Ce document se veut une vue d'ensemble de la chronologie et de la stratégie d'un projet qui, dans le cadre de l'enseignement aux adultes, était axé sur la formation des formateurs et sur les méthodes pédagogiques. Il rend compte des opérations du Centre coopératif SESAME et de l'opération ETAP (Equipes de travail et d'action pédagogique).

Le projet a connu trois périodes. Entre 1967 et 1969, il est axé sur la recherche (pédagogie des adultes et modèle de formation de formateur d'adultes). De 1969 à 1972, il comprend trois volets: Recherche sur les méthodes et les contenus de formation d'adultes ainsi que sur les rôles du formateur d'adultes - Formation de formateurs et de gestionnaires - Support aux personnes formées pour la réalisation de leurs projets. Enfin, de juin à décembre 1972, SESAME voit à la prise en charge de la formation des formateurs par les organismes d'enseignement; il continue à soutenir les projets en voie de réalisation.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170459

Service d'information
de l'éducation des adultes

Actes d'expérience

POUR UN PEU PLUS DE DÉMOCRATIE

Comment favoriser de la créativité en changeant rien de l'essentiel par la petite entrée

E D U Q 8170459

Jules Desrosiers

Pour un peu plus de démocratie

Description commentée de la stratégie de changement mise de l'avant par le projet SESAME

Plusieurs membres de l'Équipe d'aide au développement ont participé à la préparation de cet ouvrage, notamment,

Guy Arsenault

Roger Blanchette

Réjean Dionne

Lise Lachance

Cécile Bélanger en a assuré la dactylographie.
Roger Blanchette a préparé la bibliographie en annexe.

ISBN 2-550-00907-X

Dépôt légal: deuxième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

Nous aimerions mentionner ici le nom des personnes qui ont contribué au projet Sesame soit comme membre de l'équipe Sesame, soit comme membre de l'équipe du Centre coopératif Sesame, soit comme membre de l'Institut de formation par le groupe Inc. (des membres de l'Institut de formation par le groupe ont contribué à toutes les opérations importantes de Sesame), soit comme membres de SMA.

SESAME
ALARY, Pauline
BEAUDRY, Robert
BÉLANGER, Pierre
BLANCHETTE, Roger
COUILLARD, Claude
DESROSIERS, Jules
DIONNE, Réjean
DUBÉ-ROYER, Louise
GAGNON, Lorette
GAUDREAULT, Ovila
HÉBERT, Andrée
LACHANCE, Lise
LAVALLÉE, René
LEBLANC, Nicole
LEMELIN, André
PLEAU, Jules
POULIN, Michel
RACICOT, André
SAINT-JEAN, Nicole
SAVOIE, Jocelyne
SNOW, Alyce
TREMBLAY, Georges

CENTRE COOPÉRATIF SESAME
AUCLAIR, Denis
BARBEAU-WALOSIK, Micheline
CLOUTIER, Nicole
DIONNE, Réjean
FALARDEAU, Martin
GAMACHE, Renée
GUINDON, Hélène
MELOCHE, André
MONETTE, Guy
POULIN, Michel
RIVEST, Claudette
SAUVÉ, Gaston
SNOW, Alyce
ST-AMOUR, Nicole
TASSÉ, André
TOUPIN, Normand

I.F.G.
ALLAIRE, François
BILODEAU, Denise
LARIVEY, Michèle
ROBERT, Guy
RODRIGUE, Yvon
ROYER, Denis
TELLIER, Yvan
TREMBLAY, Bernard

S.M.A.
BEAUGRAND-CHAMPAGNE, Guy
CORMIER, Louis-Philippe
NELSON, Robert

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 8

Première période: Sesame expérimentation 13

Chapitre I

Première activité de Sesame:
Trois classes expérimentales 14

Chapitre II

Deuxième activité de Sesame: Un centre expérimental de formation des formateurs d'adultes 17
Les trois phases de la formation 18
Les résultats 19
Les conclusions 20

Deuxième période (1969-1972): expérimentation (Centre coopératif Sesame) et formation (Sesame) 23

Chapitre III

La recherche pédagogique au Centre coopératif Sesame 24
Les paramètres de la recherche 24
Les résultats de la recherche 26

Chapitre IV

Le Premier Cycle de formation de formateurs d'adultes 33
Description du programme 33
L'originalité du Premier Cycle 34
Résultats 35

Chapitre V

L'opération ETAP 37
Description de l'opération ETAP 37
Les avantages de l'opération 39
Les résultats d'ETAP 39
Analyse des résultats d'ETAP 41

Chapitre VI

La formation des gestionnaires 46
Origine du programme 47
Les résultats 49
Commentaires 52
Les gestionnaires et les changements en pédagogie 53

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre VII

La sensibilisation des formateurs 58
L'action de Sesame 58
L'action des commissions scolaires 59

Chapitre VIII

L'action de Sesame en formation professionnelle des adultes 61
La recherche-action de 1970-1971 61
La formation des personnels en 1971-1972 64
Le comité de coordination de la FPA 66
Commentaires 68

Troisième période: prise en charge de la formation par les organismes et poursuite du support aux projets pédagogiques 73

Chapitre IX

Le dernier mandat de Sesame 74
Éléments de la conjoncture 74

Chapitre X

Opération «Prise en charge du perfectionnement» 77
Origine de l'opération 77
Objectif 78
Rôle de la D.G.E.A. 78
Déroulement de l'opération 79
Après Sesame 79

Chapitre XI

Le support aux projets d'action pédagogique 80
Origine de l'action 80
But et moyens 81
Les résultats 82
Conclusion 83

Annexe

Chronologie des diverses opérations réalisées dans le cadre du projet Sesame 85

Bibliographie 87

Introduction

Sesame signifie «sessions d'enseignement spécialisé aux adultes par le ministère de l'Éducation». Mais bien sûr, Sesame signifie avant tout Sesame, c'est-à-dire promesse de merveilles, d'abondance, de changement, d'avenir à construire dans l'enthousiasme débordant!

Mis sur pied en 1966-67, Sesame est l'une des actions identifiables à une période de renouveau enthousiaste: *les années 60*. C'était une époque où l'introduction d'innovations était un moyen particulièrement efficace de changement parce que les mentalités aspiraient au changement. En effet, la réalité héritée du passé était parfaitement familière et parfaitement insatisfaisante, ce qui représente deux conditions favorables au changement. Dans ce contexte où ladite réalité était parfaitement dépassée, l'introduction d'innovations équivalait à la création de foyers de changement et de réorganisation désirés et attendus. Enfin, troisième condition favorable, les normes et les pratiques de gestion gouvernementales étaient pour la plupart très récentes, peu nombreuses et très souples — celles-ci n'ayant pas encore acquis de distances par rapport aux objectifs d'éducation, c'est-à-dire n'ayant pas encore acquis de valeur en soi.

Les promoteurs de l'éducation des adultes n'échappaient pas à cette mentalité d'innovateurs. En effet, ils voulaient que l'éducation des adultes soit plus que la deuxième chance: ils voulaient qu'elle soit aussi *l'éducation qui s'adapte* et pas seulement l'éducation qui adapte les uns et colle aux autres l'étiquette d'inadaptés.

Sesame faisait partie de la brochette «Départ, Sesame, Tévec» composée dès les débuts de la D.G.E.P. (Direction générale de l'éducation permanente, devenue depuis la D.G.E.A., c'est-à-dire la Direction générale de l'éducation des adultes). Ces projets représentaient autant de percées dans la mise en place d'une éducation permanente rendue possible.

Parmi plusieurs options possibles, Sesame représentait un effort pour changer l'éducation des adultes progressivement, à partir de ce qu'elle était. Elle proposait un changement dans les mentalités et dans les pratiques plutôt qu'une table rase ou que la mise en place de situations parallèles. Or, pour la D.G.E.A., le choix était déjà fait et le ministère avait mis la très grande majorité de ses œufs dans le panier: commissions scolaires, réseau des Services d'éducation des adultes. Sesame misa donc sur l'accroissement de la qualité des services offerts par ce réseau à sa clientèle.

Le levier de changement choisi fut la pédagogie. D'une part parce que, tout en étant à l'extérieur de l'adulte qui apprend, la pédagogie a une influence décisive sur son expérience d'apprendre et que, d'autre part, le ministère peut avoir une influence directe sur la pédagogie.

Il faut aussi reconnaître que la pédagogie utilisée alors avec les adultes faisait déjà scandale.

Par ailleurs, Sesame choisissait les formateurs[1] comme porte d'entrée.

Pourquoi les formateurs? Parce que les personnels étaient vus, par les promoteurs du projet Sesame, comme une porte d'entrée privilégiée dans les opérations de changement. D'ailleurs, les formateurs étaient désignés par tous, y compris le rapport Parent, comme la pierre d'achoppement de la réforme scolaire.

---

1. Au cours de ce texte, nous utilisons les mots *formateur d'adultes* pour désigner le professionnel qui fait métier d'aider directement d'autres adultes à apprendre. On l'appelle parfois soit professeur, soit moniteur, soit animateur, soit éducateur, soit conseiller. Il est le plus souvent, mais pas toujours, en relation d'aide. À l'occasion, il joue des rôles connexes: élaboration de matériel pédagogique, participation à l'organisation, etc.

Enfin, comme moyen d'action, Sesame choisissait la formation des formateurs. Pourquoi leur formation plutôt que leur recrutement ou leur statut? Parce que de toute manière, il n'existait personne qui soit déjà apte à jouer les rôles attendus des formateurs et parce que la compétence ne se «décrète» pas.

Conformément à cette orientation, le projet Sesame commença donc par deux années d'expérimentation sur la pédagogie des adultes et sur la formation des formateurs d'adultes. Puis Sesame entreprit de faire de la formation de formateurs pour le compte des Services d'éducation des adultes, en s'inspirant des résultats de cette expérience.

Plus tard, en cours d'opération, la première option de Sesame (le changement, par la formation des formateurs, de la pédagogie pratiquée dans les Services d'éducation des adultes) se transforma. Tout en conservant une place prépondérante à la pédagogie et à la formation des formateurs, la réflexion des membres de l'équipe Sesame sur leur propre action les a amenés à modifier la stratégie de départ.

Ainsi, on vit apparaître, au fil des années, les éléments suivants:

— Une pratique et une conception de la formation liant très intimement cette dernière non seulement aux objectifs, aux ressources, à la situation des personnes formées mais aussi aux projets et aux capacités réelles de changement des organismes dont les personnes formées font partie;

— des actions de support aux projets de changement pédagogique qui dépassaient largement les limites des actions de formation, tout en étant un complément essentiel de celle-ci. *Essentiel* en ce sens que la formation est pratiquement inutile si elle ne donne pas lieu à des gestes visant à en réinvestir les résultats dans des actions de changement concret, réel et visible;

— la formation des gestionnaires[2]; d'abord utilisée comme moyen facilitant le changement de la pédagogie, la formation des gestionnaires représenta bientôt une tentative de changer la gestion. Car l'équipe Sesame comprit que les modèles et les pratiques pédagogiques ne peuvent pas changer sans que changent aussi, et en même temps, les modèles et les pratiques de gestion et d'administration.

Sesame a démarré en 1967 et s'est terminé en décembre 1972. C'est pour rendre compte de ce projet que le présent texte a été préparé. Certains aspects importants du projet Sesame ont déjà fait l'objet de publications. Mentionnons les aspects suivants: la pédagogie des adultes; la pédagogie de la formation des formateurs; le processus d'apprentissage; les rôles du formateur d'adultes; les méthodes d'enseignement aux adultes; le régime pédagogique d'un Centre de formation d'adultes; l'évaluation des actions de formation; la gestion du perfectionnement du personnel[3].

Que faut-il attendre du présent texte? Une vue d'ensemble de la chronologie et de la stratégie de Sesame. En effet, nous avons voulu y présenter chacune des opérations auxquelles a donné lieu le projet Sesame. Le but de ces opérations, leur nature, leurs résultats sont exposés de même que, à l'occasion, certaines conclusions. Nous avons aussi voulu présenter les liens que les opérations ont entre elles, ce qui

2. Dans ce rapport, nous appelons gestionnaires, les personnes qui jouent des rôles de gestion: administrateurs, cadres, certains professionnels.

3. La bibliographie se trouve en annexe.

permet au lecteur d'apercevoir, à travers les événements, l'ensemble de la stratégie de Sesame, comme opération de changement de l'éducation des adultes.

Le projet Sesame a duré de 1967 à 1972. Son histoire se divise en trois périodes distinctes, si l'on considère les différents mandats confiés à Sesame.

Tableau 1 Les trois périodes du projet Sesame

Première période 1967-1968 et 1968-1969	Deuxième période 1969-70, 70-71, 71-72	Troisième période 1972-1973
Recherche sur la pédagogie des adultes et sur un modèle de formation de formateurs d'adultes.	**Recherche** sur les méthodes et les contenus de formation d'adultes; sur les rôles du formateur d'adultes et l'utilisation de moyens techniques d'information.	**Arrêt de la recherche**
	Formation de formateurs, de gestionnaires.	**Prise en charge** de la formation des formateurs par les organismes.
	Support fourni aux personnes formées pour la réalisation de leurs projets.	**Support** fourni aux personnes formées antérieurement dans la réalisation de leurs projets.

La première période, d'une durée de deux ans (1967-1968 et 1968-1969), porte essentiellement sur la recherche d'un modèle de formation des formateurs d'adultes. En 1967-1968, on expérimenta sur la pédagogie, dans trois classes expérimentales d'adultes placées sous la responsabilité de Sesame par les Commissions des Écoles catholiques de Montréal et de Québec. L'année suivante, on expérimenta un modèle de formation de formateurs dans un centre expérimental mis sur pied à cette fin, avec l'aide de la Commission des Écoles catholiques de Montréal: le Centre coopératif Sesame.

La seconde période a duré trois ans (1969-1970, 1970-1971 et 1971-1972). Elle se caractérise par un double mandat: d'abord un mandat de recherche, assumé par le Centre coopératif Sesame, puis un mandat de formation de personnels.

La recherche du Centre coopératif Sesame a porté dans un premier temps sur des méthodes et des contenus d'enseignement aux adultes (1969-1970), puis dans un second temps (1970-1971 et 1971-1972), sur les nouveaux rôles du formateur d'adultes lorsque ce dernier utilise des moyens techniques de communication d'information.

Le second mandat assumé par Sesame pendant la même période, mais par une équipe différente de celle du Centre, a été essentiellement un mandat de formation et de support offert aux personnels du réseau de l'éducation des adultes. La formation a été graduellement offerte à des personnels de plus en plus variés. À l'origine (1969-1970), en effet, la formation n'a été offerte qu'aux formateurs de l'enseignement général des Commissions scolaires.

Deux ans plus tard, en 1971-1972, Sesame offrait de la formation à des formateurs et à des gestionnaires (administrateurs et professionnels) œuvrant en formation générale et en formation professionnelle dans les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires et des Cégeps.

La troisième et dernière période du projet Sesame est la plus courte puisqu'elle s'étend de juin 1972 à décembre 1972. C'est aussi la plus mouvementée. C'est en effet l'année de l'arrêt de la recherche sur le rôle du formateur et de la fermeture du Centre coopératif Sesame. C'est aussi l'année où Sesame cesse d'offrir des stages de formation pour proposer aux organismes d'éducation des adultes de *prendre en charge* toutes les dimensions de la formation de leurs personnels. Sesame offrit à ces organismes du support dans cette prise en charge. De plus, Sesame offrit aux organismes ayant participé aux stages de formation des années antérieures, des sessions d'entrainement pour la réalisation de leurs projets d'action pédagogique. Enfin, Sesame cessa d'exister en décembre 1972.

Première période

Sesame expérimentation

CHAPITRE I

Première activité de Sesame: Trois classes expérimentales

La première activité de Sesame a été de réaliser trois classes expérimentales ayant pour but d'appliquer à la situation de classes d'adultes (temps plein, durée de vingt-deux semaines, niveaux Secondaire I et II) les méthodes de l'animation sociale québécoise, de la dynamique des groupes d'orientation non directive et de l'école active telle que conçue par le projet SEMEA pour le niveau Élémentaire[4].

L'expérience ne portant pas sur la formule de formation scolaire à temps plein pour les chômeurs, puisque cette formule existait déjà (et existe toujours). Elle se situait au contraire à l'intérieur de celle-ci et en respectait les coordonnées de base: la durée, le mode de recrutement et la composition des groupes d'étudiants. Le but de l'expérience était de mieux connaître la clientèle de ces classes à temps plein et, surtout, d'élaborer une pédagogie qui leur soit adaptée.

De cette triple expérience il se dégagea des conclusions sur la pédagogie, le programme d'étude, le formateur d'adultes et l'étudiant-adulte.

Voyons sommairement certaines conclusions concernant la pédagogie.

La pédagogie qui découle de cette triple expérience n'est pas de prime abord une innovation au plan conceptuel. Son premier mérite est d'avoir été vécue. Jour après jour, pendant vingt-deux semaines, des groupes adultes ont fait l'expérience, pénible et gratifiante suivant la tournure des événements, d'une conquête progres-

4. Les grandes lignes de cette expérience, notamment ses principales conclusions sur la pédagogie sont rapportées dans le texte suivant: *Sesame, les adultes à l'école, apprendre à lire et apprendre à vivre.*

sive de leur autonomie à travers l'apprentissage de certaines notions scolaires qu'ils n'avaient jamais pu maîtriser. Jour après jour, ils ont conquis leur droit à la parole, ils ont élaboré, réalisé et évalué leur propre planification de leur apprentissage utilisant des moyens tels que le travail en équipe et l'enseignement mutuel, dont on constatait une fois de plus la souplesse, l'efficacité surprenante ainsi que les effets valorisant pour les «partenaires».

Il s'agit là d'une pédagogie très proche de l'action valorisant et encourageant les réalisations concrètes telles: l'organisation du travail, la mise sur pied d'activités à l'extérieur de la classe, les prises de décisions diverses quant au programme ou à la poursuite des études, etc.

Les connaissances à acquérir par chacun sont sélectionnées en fonction de leur utilité pour la personne concernée, l'objectif de l'apprentissage étant vu et vécu comme l'accroissement de la capacité d'agir.

C'est ainsi qu'au chapitre des contenus on retrouve: les moyens de financer des achats, de s'y retrouver dans les «ventes», de lire les journaux de façon critique, etc. suivant les besoins exprimés par les différents groupes d'étudiants.

Cette expérience a aussi permis de constater que l'autonomie, si elle est le but de toute démarche éducative, existe bien souvent à très faible dose chez un adulte-chômeur qui en est à compléter ses études.

L'adulte qui s'inscrit à un cours a besoin à la fois d'être respecté et supporté par le professeur, ce qui rend la tâche de ce dernier très difficile et son rôle très complexe: l'étudiant-adulte compte beaucoup sur ses encouragements et ses suggestions pour surmonter le sentiment d'échec qu'il a connu dans ses tentatives passées d'apprendre. Le professeur n'a pas le choix de lui fournir ou de lui refuser ce support: l'étudiant-adulte *en a besoin* et il l'exige. Mais, d'autre part, le professeur doit concilier cette exigence avec l'objectif de libération que poursuit l'étudiant. Ce dernier, en effet, demande tour à tour d'être et de ne pas être pris en charge. Il a besoin qu'on respecte son autonomie (dont il doute) face au savoir et face au professeur. C'est pourquoi le professeur doit être très conscient de ses responsabilités et très compétent quant aux moyens de s'en acquitter.

À la fin de cette année d'expérience, Sesame avait donc atteint le premier objectif qui était d'inventer une pédagogie et de la mettre à l'épreuve.

Ayant en main les observations très systématiques faites par les professeurs et par l'équipe d'observateurs, Sesame était capable de décrire cette pédagogie de l'intérieur: l'interaction des professeurs et des étudiants, les difficultés rencontrées, etc. De plus, une évaluation rigoureuse des résultats obtenus (en termes de changements survenus chez les étudiants) nous confirmait la validité de cette pédagogie.

Les classes, en effet, se caractérisaient par un taux élevé de satisfaction chez les étudiants: on appréciait la cordialité des classes et le support reçu, de même que les apprentissages scolaires et non scolaires faits.

De plus, la mesure des résultats a permis d'observer chez les étudiants qui ont participé à ces trois classes, une baisse de leur degré de dogmatisme, une amélioration de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, un accroissement de leur quotient intellectuel, des apprentissages scolaires comparables ou supérieurs à ceux d'autres écoles, ainsi que des apprentissages non scolaires jugés importants par les étudiants eux-mêmes.

Enfin, l'expérience montrait que cette pédagogie était applicable dans le cadre «normal» du système d'éducation des

adultes (programmes d'étude, diplômes, méthodes de recrutement des étudiants, durées des sessions de cours, etc.). L'expérience montrait, par ailleurs, que ce cadre «normal» était loin d'être idéal et ce, à bien des égards.

A ce sujet, il convient de noter que le fait que l'expérience se situait à l'intérieur des cadres normaux du système d'éducation des adultes plaçait Sesame dans la situation de ne pouvoir utiliser au maximum la contribution des animateurs sociaux.

Une meilleure utilisation des ressources de l'animation sociale aurait été de s'attaquer d'emblée aux problèmes de recrutement de la clientèle de l'éducation des adultes, de son regroupement spontané autour de vrais problèmes et de la programmation a posteriori de la formation, à partir de besoins exprimés.

Cela, les responsables de la classe «animation» l'ont proposé aux responsables de Sesame. Cette option semblait toutefois incompatible avec une autre option, laquelle fut d'ailleurs, finalement retenue: le projet Sesame porterait prioritairement sur la relation triangulaire entre l'adulte qui apprend, le savoir et le formateur, sans s'attaquer de front aux structures et procédures.

Par conséquent, et compte tenu des impératifs de l'action suivant lesquels des stratégies défendables ont souvent le principal défaut d'être mutuellement exclusives, nous croyons que le choix fait était bien fondé, pour les raisons suivantes:

— premièrement, l'expérience Sesame a montré que la qualité de l'éducation des adultes peut être grandement améliorée sans changer préalablement le cadre institutionnel pourtant reconnu comme inadéquat;

— deuxièmement, une réforme de structures, des procédures et des contenus de formation ne peut se passer d'une intervention vraiment majeure visant à changer les relations «étudiants-savoir-formateurs». En d'autres termes, un changement au niveau des rôles du formateur, tout insuffisant qu'il soit, n'en est pas moins nécessaire.

L'expérience des trois classes expérimentales de 1967-1968 servit de point de départ à un long travail de recherche-action sur ce qui allait être appelé plus tard la «pédagogie Sesame», travail auquel furent associés les formateurs d'adultes qui allaient être en contact avec le projet Sesame durant les quatre années suivantes.

L'expérience Sesame servit aussi à tracer certains traits de base du formateur d'adultes qui devait faire son apparition dans l'éducation des adultes au Québec.

L'année suivante (1968-1969), Sesame avait pour objectif de formuler et d'expérimenter un programme de formation de formateurs. C'est ce que nous verrons maintenant.

CHAPITRE II

Deuxième activité de Sesame: un centre expérimental de formation de formateurs d'adultes

Le Centre coopératif Sesame a été mis sur pied pour servir de lieu d'expérimentation d'un modèle de formation de formateurs d'adultes mis au point par Sesame à la lumière des résultats des trois classes expérimentales de 1967-1968. Des modifications furent apportées par la suite au modèle de formation de formateurs expérimenté en 1968-1969. Le Centre changea de vocation; ce fut le début de la deuxième période.

Ce Centre, une ancienne école primaire située à Cartierville, près de la rivière des Prairies, une fois légèrement réaménagée, offrait dix classes; une grande salle où on retrouvait tables, chaises, vestiaires, cantines automatiques et scène; quelques bureaux et une grande cour pouvant servir, en partie, de terrain de stationnement.

C'est là que deux cents adultes, tous chômeurs recrutés par le Centre de la Main-d'oeuvre viendraient, cinq jours par semaine, pendant les cinq mois d'hiver, «faire leur Secondaire I et II à Sesame». Leurs vingt formateurs seraient eux-mêmes en formation, les cinq mois faisant partie du modèle de formation de formateurs élaboré par Sesame et maintenant soumis à l'expérimentation.

Les vingt formateurs en formation avaient été recrutés par la voie des quotidiens et sélectionnés (Sesame reçut mille candidatures) en fonction de leur âge (ils avaient entre 20 et 40 ans), leur degré de scolarité (au minimum une 13ième année), leur expérience de l'éducation (de préférence de l'éducation ou de l'animation d'adultes) et de leur aptitude au travail en groupe.

Sesame leur offrait un engagement d'un an, année pendant laquelle ils recevraient une formation spécialisée en éducation des adultes et un salaire de $7 000.00.

Les présentations étant faites, voyons maintenant en quoi consistaient les autres éléments du modèle de formation expérimenté au Centre coopératif Sesame en 1968-1969.

La formation comprenait trois phases distinctes: un stage de formation en résidence, une période de formation sur le tas et une période d'évaluation.

LES TROIS PHASES DE LA FORMATION

Le stage résidentiel de formation

Le stage résidentiel de formation dura huit semaines et fut consacré aux activités suivantes:

— information sur Sesame, notamment sur les trois classes expérimentales de l'année précédente et sur l'éducation des adultes;

— sensibilisation aux relations humaines et à différentes techniques d'animation de groupe de tâche;

— expérimentation d'une formule dite d'«ateliers pédagogiques» pour l'enseignement du français, des mathématiques et des sciences;

— organisation du Centre et des classes qui allaient suivre.

La formation sur le tas

La formation «sur le tas» offerte aux vingt formateurs prit la forme d'un stage de vingt-deux semaines, comme responsables de dix classes d'adultes.

Par paires, les formateurs-participants assumèrent la responsabilité d'une classe d'adultes dans le Centre coopératif Sesame (chaque paire de formateurs était affectée à une classe).

Pour rendre ce stage d'enseignement davantage formateur pour les formateurs-participants, le Centre mettait à la disposition de ces derniers les moyens suivants:

— la coanimation (les formateurs-participants avaient appris durant le stage en résidence, à donner, recevoir et utiliser du *feed-back*;

— la supervision (fournie par des ex-professeurs des classes expérimentales de l'année précédente);

— un programme-cadre d'étude pour les niveaux Secondaire I et II élaboré par l'équipe Sesame;

— une structure de cogestion (formateurs-direction) favorisant l'autonomie pédagogique de chaque classe;

— des réunions périodiques du personnel du Centre orientées vers la solution des problèmes soulevés par les formateurs-participants et concernant l'ensemble du Centre.

L'évaluation

La troisième période de la formation de professeurs dura huit semaines et fut consacrée à l'évaluation de leur formation et à la production d'un *fichier pédagogique*.

Le fichier pédagogique constitue un guide méthodologique où sont décrites et commentées les situations d'apprentissages scolaires et autres, mises au point et expérimentées par les formateurs-participants durant les vingt-deux semaines d'enseignement qui venaient de s'écouler. Ce fichier fut par la suite mis à la disposition des formateurs d'adultes qui devaient participer aux stages ultérieurement offerts par l'équipe Sesame.

LES RÉSULTATS

De l'évaluation qui fut faite de la formation donnée par le Centre cette année-là, on peut rappeler les éléments suivants:

Les effets chez l'étudiant-adulte
Comme modèle de formation de formateurs, le Centre a atteint ses objectifs de formation si l'on en juge par les effets produits chez les étudiants-adultes.

C'est en effet au niveau de la pédagogie que se situe la plus belle réussite du Centre. Comme leurs homologues de l'année précédente, les étudiants-adultes qui ont passé vingt-deux semaines au Centre, en Secondaire I et II, apprennent à se réconcilier avec le savoir, avec leurs antécédents professionnels, personnels et sociaux et avec leurs pairs. Ils apprennent qu'ils ont droit de parole; ils apprennent à compter des choses importantes.

Ces résultats sont attribués aux formateurs et aux éléments suivants du modèle de formation:

— la créativité, les attitudes de permissivité, d'écoute et d'échange, renforcées par le stage résidentiel et appuyées par la direction du Centre;

— les techniques de relations humaines, de travail en groupe et d'animation de groupe apprises durant le stage en résidence;

— la capacité de «réinventer» les matières scolaires et de les utiliser à la solution de problèmes rencontrés par les étudiants. Cette capacité fut renforcée ou acquise au cours des ateliers de français, de mathématiques et de sciences, et soutenue par l'usage du programme-cadre préparé par l'équipe Sesame;

— la permissivité du stage et du Centre, qui reconnaissait aux formateurs-participants une grande responsabilité dans leur travail et leur formation;

— la coanimation des classes, la supervision des formateurs et les échanges entre formateurs qui permettaient à ces derniers de briser un isolement qu'ils ressentaient malgré tout et de reprendre leur souffle.

Les lacunes du modèle
C'est au plan stratégique que se situe la principale lacune du Centre comme modèle de formation de formateurs. En effet, à cause de son caractère de «formation à temps plein en institution» et à cause du mode de recrutement des formateurs-participants, elle pose un épineux problème d'insertion des participants, à la fin de leur formation, dans des organismes de formation d'adultes (problème de l'embauche des «gradués» et surtout de leur insertion dans le milieu de travail, comme formateurs et comme agents de changement).

De fait, sur les vingt formateurs-participants, moins de la moitié ont trouvé du travail dans une commission scolaire et de ce nombre, seulement quelques-uns s'y trouvaient encore l'année suivante.

Bien sûr, ces personnes sont utiles à l'éducation des adultes (quatre des formateurs ont été embauchés par Sesame à la fin de leur formation au Centre, les autres se retrouvant dans le syndicalisme, le journalisme, etc.), mais là n'est pas la question.

Au plan financier, le modèle utilisé présentait un inconvénient grave: cette formation de formateurs coûtait trop cher. Elle coûtait $8 000.00 par année par formateur[5]. Ce coût aurait évidemment pu être réduit lors d'une seconde année de

5. Ce montant comprend le salaire de $7 000.00 payé à chaque formateur et tient compte du revenu normal apporté par les dix classes — Secondaire I et II.

formation, mais on ne tenta pas de le faire pour des raisons qui deviendront évidentes ci-après.

Enfin, notons qu'au plan de la gestion interne, le Centre a connu des difficultés. Certains participants ont en effet refusé les contraintes du système d'éducation des adultes et les limites de la cogestion du Centre telle qu'elle leur fut présentée. Le Centre ne sut résoudre totalement ces difficultés qui étaient attribuables aux modalités de recrutement des formateurs-participants, dont certaines favorisaient trop l'émergence de candidats contre-dépendants, mais surtout à des difficultés internes de l'équipe Sesame. Comme les problèmes financiers du Centre évoqués plus haut, ces difficultés internes auraient pu être éliminées si le Centre avait continué, l'année suivante, son travail de formation de formateurs.

LES CONCLUSIONS

L'évaluation du Centre, version 1968-1969, confirma la validité de plusieurs éléments importants du modèle de formation et incita par ailleurs l'équipe Sesame à apporter des modifications au modèle expérimenté. Voici les décisions qui furent prises concernant la formation de formateurs pour l'année suivante:

— La formation serait offerte non à des individus mais à des commissions scolaires. Ainsi, les formateurs-participants auraient déjà un emploi dans une commission scolaire avant d'être inscrits à Sesame pour y prendre de la formation.

— Par ailleurs, l'idée d'intégrer l'enseignement comme occasion de formation serait retenue. Les professeurs-participants ne seraient donc retirés de leur emploi que pour de courtes périodes (une ou deux semaines consécutives) consacrées à des stages résidentiels. Le Centre coopératif Sesame ne serait plus une institution de formation pour formateurs d'adultes puisque les formateurs en formation à Sesame enseigneraient dans leur propre commission scolaire[6].

— Les orientations pédagogiques de base étaient maintenues: l'expérience antérieure et immédiate des formateurs-participants continuerait d'être un matériel privilégié.

— La formule du stage résidentiel était retenue et les contenus de formation étaient davantage intégrés, leurs liens étant intensifiés et mieux définis.

— La formation offerte continuait de viser à placer les participants dans une situation de recherche plutôt que de réceptivité. Les contenus et d'autres éléments importants du programme de formation seraient souples et modifiables en fonction des besoins des participants.

— La formation, comme l'année précédente, visait davantage à développer des habiletés de base plutôt qu'à enseigner des techniques, ceci dans le but d'assurer la polyvalence des formateurs d'adultes.

— Le nouveau programme de formation s'étendait lui aussi sur un an, après quoi on poserait le problème des suites qu'il devrait éventuellement recevoir de la part de Sesame.

— Les modalités, l'orientation, l'existence même du programme seraient annuellement évaluées et même remises en question.

---

6. Ces décisions avaient pour but de faire en sorte que les personnes formées par Sesame exercent en éducation des adultes dans les commissions scolaires (ce que la formule de l'année précédente était loin d'assurer), cela minimisait les problèmes d'insertion de ces agents de changement dans un milieu de travail.

Ces grandes orientations sont à la base de ce qui allait s'appeler *Premier Cycle de formation de formateurs d'adultes* offert par *Sesame*. Ce cycle de formation fut offert à trois reprises les trois années suivantes. Il est venu raffermir et préciser considérablement les données de base mentionnées ci-haut sur la formation de formateurs d'adultes.

Par ailleurs, le Centre coopératif Sesame devenait un centre de recherche pédagogique. Il tenterait ainsi de répondre à un grand besoin en ce domaine. Axé d'abord sur les méthodes et contenus d'enseignement, il se consacra par la suite aux méthodes d'enseignement et aux roles du formateur d'adultes lorsque celui-ci utilise des moyens techniques de transmission d'information.

Nous venons de voir les deux premières expériences de Sesame: la pédagogie des adultes (les trois classes expérimentales de 1967-1968), la formation de formateurs d'adultes (Centre coopératif Sesame, version 1968-1969). Ces deux expériences correspondent à un premier mandat de Sesame, ce mandat en est un de recherche sur la pédagogie des adultes et sur un modèle de formation des formateurs d'adultes.

Nous sommes donc ici au seuil de la seconde période, d'une durée de trois ans, s'étendant de 1969-1970 à 1971-1972[7]. Cette période ne correspond plus seulement à un mandat de recherche mais à un double mandat: un mandat de recherche pédagogique assumé par le Centre coopératif Sesame, reconverti à cette fin, et un mandat de formation, de perfectionnement et de support aux personnes formées, assuré par une équipe distincte de celle du Centre.

7. Se référer au Tableau I, page 18 pour une vue d'ensemble des mandats de Sesame.

Deuxième période (1969-1972)

Expérimentation (Centre coopératif Sesame) et formation (Sesame)

CHAPITRE III

La recherche pédagogique au Centre coopératif Sesame

LES PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE

Le Centre coopératif Sesame a été mis sur pied en 1968 pour réaliser une expérience de formation de formateurs. Les résultats de cette expérience ont d'abord servi à la conception du *Premier cycle*. Pour sa part, le Centre cessa d'être un lieu de formation en 1969 pour devenir un centre d'expérimentation pédagogique.

La première année de recherche pédagogique (1969-1970) fut consacrée à des objets assez variés; les contenus d'enseignement et les programmes y occupaient une large place, de même que les modalités d'enseignement par le groupe. Le Centre servit aussi de lien entre les formateurs d'adultes formés à Sesame, notamment en se faisant l'éditeur des *Cahiers de liaison* dont six numéros, aux contenus très variés, parurent cette année-là. Enfin, cette même année en fut aussi une de transition au cours de laquelle le personnel du Centre cessa de se percevoir comme étant en formation et assuma les impératifs découlant de son nouveau statut de centre de recherche: clarification des objets de la recherche et production de comptes rendus.

Son mandat

Pour les deux années qui suivirent, l'objectif global de la recherche au Centre coopératif Sesame consista à analyser l'influence de l'utilisation plus poussée des média d'information sur le rôle du formateur d'adultes.

En d'autres mots, comment pratiquement le rôle du formateur est modifié lorsque la diffusion de l'information est assurée (à tout le moins partiellement) par des moyens plus techniques?

Les média d'information d'ordre technique ont d'abord été privilégiés par Sesame (télévision, magnétoscope, film, magnétophone, disque) mais à la suite d'une rencontre avec les professeurs (fin octobre 1970), d'autres types de média, tels que fiches d'enseignement programmé, ont été acceptés au même titre que les média audio-visuels.

Son origine

D'abord, une partie importante du travail de Sesame se situait dans le secteur de la formation de formateurs et il est très important, pour former ces formateurs, de connaître plus à fond ce qui caractérise leurs rôles. De plus, l'insertion de l'audio-visuel dans l'enseignement demandait de repenser les divers rôles joués par le formateur. En effet, si le rôle du formateur devient de moins en moins celui d'informateur, celui-ci doit, par contre, se centrer davantage sur le groupe des étudiants dans son travail de prise en charge de l'information. Cette approche, qui s'inscrit dans les cadres d'une pédagogie active centrée sur le groupe, nécessite de la part du formateur un recul sur son fonctionnement et exige qu'il remette en question certaines dimensions de son rôle d'enseignant. L'étude plus systématique de ces nouveaux rôles nous permettra de mieux saisir les changements impliqués dans la relation pédagogique formateur-étudiants.

Ses étapes

La recherche sur les rôles du formateur d'adultes s'échelonna sur une période de deux ans. L'année 1970-1971 fut surtout axée sur l'exploration des différentes possibilités d'utilisation de média d'information en classe d'adultes pour déboucher l'année suivante sur une utilisation plus systématique de ces média à partir des données recueillies au cours de la première année.

Son cadre

Le Centre continua d'occuper la petite et ancienne école élémentaire que lui louait la C.E.C.M. Le personnel du Centre se composait d'un directeur, d'un responsable de la recherche, de douze formateurs et de deux secrétaires-dactylos. Sept mois sur douze, le Centre recevait cent vingt étudiants-adultes qui désiraient parfaire leur Secondaire I et II. Les quatre autres mois ouvrables étaient consacrés à la planification de l'expérience, à l'évaluation et à la rédaction de rapports.

Les programmes d'étude, les calendriers scolaires, de même que les modes de recrutement de la clientèle-adulte étaient les mêmes que dans tous les Centres d'éducation des adultes, à ceci près que les candidats étaient préalablement informés du caractère expérimental du Centre Sesame et pouvaient demander à être inscrits dans un centre régulier.

La stratégie d'introduction de la technologie dans le Centre est, à elle seule, un élément du cadre de la recherche sur lequel on pourrait longuement s'étendre. En effet, certains stratèges du changement identifient les professeurs comme des freins au changement et prétendent que, en conséquence, il faut les placer dans des situations nouvelles telles qu'il leur est impossible de revenir aux situations traditionnelles. Le Centre représente une option différente: on considérait que les formateurs peuvent devenir des agents déterminants du changement, des acteurs de premier plan dans l'élaboration et l'implantation d'un changement, à condition qu'on leur donne les moyens d'agir. La responsabilité fut donc confiée aux douze professeurs-chercheurs de déterminer, de concert avec la direction, la quantité et la nature des moyens techniques à introduire dans le Centre ainsi que les modalités de l'étude des effets de la technologie sur leurs rôles et sur l'organisation du Centre. À noter que les formateurs devaient dès lors intégrer comme professionnels deux dimensions nouvelles: les média et la recherche. Dans les rapports que le Centre Sesame a produits par la

suite, ce nouvel emploi a été appelé «Le professeur-chercheur»[8].

Le style de recherche effectuée au Centre Sesame en est un de recherche-action, en ce sens qu'il se caractérise par l'interaction constante du chercheur avec l'objet de sa recherche.

La méthode de cueillette des informations fut, le plus souvent, celle de l'observation participante et les instruments utilisés ont été nombreux et variés (journal de bord, rencontres entre professeurs, observateurs-ressources, grille d'observation, questionnaires). Les publications produites au Centre se distinguent selon deux méthodes de cueillette des informations: l'observation participante et l'observation «neutre». Les rapports du premier groupe sont de type méthodologiques. Ils traduisent les objectifs pédagogiques visés, les méthodes utilisées, la réaction des étudiants et les commentaires des professeurs. Les autres publications au nombre de deux sont des rapports dits «objectifs»: à l'aide de questionnaires scientifiques, on a recueilli des données relatives à la perception qu'avaient les étudiants du régime pédagogique du Centre. Ces données ont été traitées par des procédés statistiques et interprétées suivant les règles.

La dernière dimension du cadre de la recherche que nous voulons signaler est la suivante: l'introduction de la technologie s'est faite parmi des formateurs qui valorisaient une pédagogie active et une pédagogie de groupe. Sans doute, sans cette particularité importante, les réalisations du Centre auraient été différentes. En effet, les auteurs comme Failloux ont observé que les techniques audio-visuelles tendent fréquemment à consolider et à renforcer les positions de la pédagogie traditionnelle. Les professeurs, au Centre Sesame, ont utilisé la technologie pour consolider leurs conceptions reliées à la pédagogie active ou de groupe, de la même façon que des professeurs «traditionnels» accommodent l'audio-visuel à leur ancienne manière.

Cela tend à montrer une fois de plus que l'audio-visuel, de soi, n'impose aucun changement profond de la pédagogie. Toujours est-il que les formateurs du Centre ont recherché avant tout des moyens de permettre aux étudiants de prendre en charge leur formation, de développer leur autonomie et leur créativité.

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les média d'information

Les rapports produits par le Centre contiennent une mine de renseignements sur la façon dont ces media furent utilisés à des fins de production et d'enseignement. Les rapports étant en général descriptifs et analytiques, nous trouvons difficile d'en parler ici sans entrer dans le détail des nombreuses expériences réalisées. Nous préférons référer le lecteur aux rapports eux-mêmes. Par ailleurs, les rapports étant assez nombreux (treize rapports, totalisant 954 pages), le lecteur pourrait s'y retrouver en consultant *Le guide de lecture et d'exploitation des rapports du Centre coopératif Sesame*[9].

Les média d'information utilisés au Centre ont été les suivants: le magnétophone; l'acétate; le disque; la photo et la diapositive; le film en bande; le film 16 mm; la fiche programmée (Boscoville); les cours par correspondance (Service des cours par correspondance); la télévision en circuit fermé, le magnétoscope; la télévision en circuit ouvert.

---

8. Dionne, Réjean. *Le professeur-chercheur, un rôle nouveau pour l'éducateur d'adultes*, 1974, L'Éditeur officiel du Québec, (54 pages)

9. Disponible sur demande à l'Équipe d'aide au développement, 600 Fullum, 10ième étage, Montréal, P. Que. Tel: (514) 873-3537

Les rôles des formateurs d'adultes
Dans un texte publié en 1970, nous avons tenté de faire le point sur l'évolution du rôle du formateur d'adultes à la lumière des travaux de recherche et de formation réalisés par Sésame[10]. Nous avons notamment tenté dans ce texte d'exposer sommairement dans quel sens il nous apparaissait souhaitable que ce rôle évolue.

Premièrement, nous affirmions «que ce sont les composantes du rôle qui sont modifiées et réévaluées (. . .) et non la nécessité pure et simple du rôle qui est globalement remise en question». Nous poursuivions en disant que «la classe d'adultes que nous connaissons actuellement évolue et doit encore évoluer. Le changement porte sur la composition des groupes, le degré de participation des membres, le calendrier d'activités, etc. Toutefois, nous sommes persuadés de l'évidente utilité du groupe comme moyen privilégié d'apprentissage et d'action. Nous sommes de plus persuadés qu'une personne-ressource qualifiée (. . .) est en certains cas nécessaire ou simplement utile au déroulement positif de la démarche du groupe»[11]. Puis, nous disions que l'évolution du rôle du formateur devait se faire dans le sens suivant: réduction des rôles de transmission de l'information au profit, 1° de l'utilisation de moyens plus ou moins techniques de transmission de l'information, 2° de l'exercice plus démocratique de la fonction de supervision (détermination des objectifs, discipline, évaluation), 3° de l'accroissement de la fonction d'animation et diversification de cette fonction: animation de groupes de tâche et de groupes d'apprentissage, 4° accroissement de la fonction de coordination (vg. repérage des sources d'information interne et externe à la classe, etc.), 5° réajustement de la fonction de consultation (consultation pédagogique, personnelle, collaboration avec des professionnels non-enseignants et autres ressources).

Quatre années plus tard, en 1974, l'expérience du Centre coopératif ayant pris fin, on a tenté de confronter systématiquement à la prédiction de 1970 les rôles effectivement joués par les professeurs du Centre, en faisant l'hypothèse d'un lien de cause à effet entre l'introduction de média techniques dans le Centre et l'évolution des rôles des formateurs[12]. Cette confrontation est intéressante à deux points de vue. D'une part, elle valide ou infirme la prédiction, à l'aide de données expérimentales. D'autre part, elle permet d'identifier à quelles conditions supplémentaires l'introduction des média techniques favorise l'évolution du rôle du formateur dans le sens prédit et désiré.

Une première constatation qui découle de l'expérience du Centre est que *la quantité de temps utile que les professeurs passent en classe tend à diminuer avec l'utilisation des média techniques*; cette diminution est draconienne dans au moins un cas, celui des fiches d'enseignement programmé de Boscoville. Le temps ainsi épargné est utilisé en bonne partie à d'autres fonctions que celle de l'aide immédiate aux étudiants qui apprennent (voir plus loin). On peut se demander si, l'expérience se poursuivant, les formateurs n'auraient pas été davantage libérés. Une telle constatation devrait être un stimulant pour les Services d'éducation des adultes qui doivent plafonner leurs coûts et veulent maintenir, accroître ou diversifier leurs activités. C'est aussi un stimulant du point de vue de la pensée éducative (ou des objectifs et des stratégies pédagogiques), dans la mesure où le temps épargné par le

10. Desrosiers, Jules, *(Sésame de 1967 à 1971)*, 1970, Ministère de l'éducation du Québec (58 pages), PP 32 à 37.

11. Loc. cit. P. 32.

12. Dionne, Réjean, Documents de travail.

formateur est un indice d'une plus grande autonomie laissée aux étudiants travaillant individuellement ou en sous-groupes. Notons enfin que certains responsables de l'animation de Multi-Média se fixent aussi comme objectif de faire en sorte que les groupes d'usagers, réunis autour d'un projet éducatif, puissent réaliser leur projet sans l'aide constante d'un animateur.

Une deuxième constatation faite au Centre a trait à la source d'information. Effectivement, *l'introduction de média techniques dispense partiellement le formateur de communiquer les informations nécessaires à l'apprentissage*. On note toutefois que, dans le cas du Centre, l'information que ne dispense plus le professeur ne vient pas que par le biais des média, mais vient aussi des autres étudiants qui, dans bien des cas, possèdent beaucoup d'informations. Il est à noter enfin que les étudiants sont souvent stimulés à aller chercher eux-mêmes l'information à la source (enquête, interviews), à l'organiser (montage) et à la rendre à travers un médium technique.

Troisième constatation: au sujet de la modification des rôles joués par les formateurs, il semble évident que *l'introduction de média techniques est un moyen privilégié de provoquer des modifications significatives*. Il semble tout aussi évident que ce moyen privilégié n'est pas suffisant.

Le Centre, en effet, a fourni trois conditions supplémentaires qui sont retenues comme déterminantes. Premièrement, les formateurs et la direction du Centre étaient déjà *gagnés* à une pédagogie faisant plus de place à l'étudiant dans l'apprentissage, et ce tant au niveau des valeurs, des concepts que des habiletés que partageaient les membres du personnel. Sans cette condition favorable, il est à craindre que le Centre ait spontanément récupéré les média au profit de l'enseignement traditionnel. Deuxièmement, et en dépit de ce qui précède, le Centre a mis à la disposition des formateurs bon nombre d'activités visant à les supporter psychologiquement dans leurs efforts. Il y a en effet une difficulté considérable pour le formateur (professeur ancien ou animateur moderne) dans le fait de se déposséder du pouvoir qu'il exerce traditionnellement sur la démarche de celui qui apprend, et de passer une partie significative de ce pouvoir, de ce contrôle, à un médium technique ou directement à celui qui apprend. Le Centre comme organisation a aidé les formateurs à réaliser et à assumer la conciliation de leurs valeurs et de leurs attitudes, grâce à l'attitude compréhensive de la direction face aux mécanismes d'échange qu'ont été la plénière et surtout les sous-groupes de formateurs. La troisième condition fournie par le Centre pour faciliter le changement de rôle des formateurs est le perfectionnement qui avait pour objectif et eut pour effet d'aider les formateurs à acquérir les habiletés correspondant aux rôles nouveaux qu'ils devaient jouer.

Dernière constatation faite à la suite de l'introduction des média dans le Centre: *si les média ont eu pour effet de modifier dans le sens prévu les rôles joués par le professeur, tous les média ne requièrent pas les mêmes rôles de la part du professeur*. Pour plus de détails, nous référons le lecteur aux différentes publications du Centre qui montrent bien la nécessité pour le formateur d'ajuster son comportement aux possibilités réelles de tel ou tel médium.

Nous venons de voir certains aspects du changement apporté au rôle du formateur d'adultes dans le cadre du Centre coopératif Sesame. Avant de clore sur cette question, nous voulons attirer l'attention sur le fait que les modifications mentionnées plus haut ont trait au rôle du formateur *en classe*. Les formateurs ont eu à jouer, dans les faits, de nombreux autres rôles nouveaux; certains découlent directement de l'introduction des média, alors que d'autres tiennent au fait qu'il s'agissait

d'un centre de recherche. D'autres rôles, enfin, découlant du caractère cogestif du Centre. Ainsi les formateurs du Centre ont eu à rechercher, à évaluer et à élaborer du matériel et même des méthodes d'enseignement. Ils ont recueilli et traité des données ainsi que conçu des schèmes de recherche expérimentale. Ils ont travaillé à la conception et au fonctionnement de mécanismes de prise de décision pour tous les aspects de l'ensemble du Centre. Ces rôles et leurs conditions d'implantation dans un Centre d'éducation des adultes sont décrits dans *Le professeur-chercheur*[13].

La production de matériel audio-visuel par les étudiants

Une des activités pédagogiques les plus importantes du Centre était imprévue au départ et a commencé de façon fortuite. C'est la production de matériel audio-visuel par les étudiants. Voyons un peu ce qu'il en est.

L'activité de production de matériel par les étudiants-adultes était imprévue au départ du Centre pour la raison suivante: le but du Centre était d'étudier les changements du rôle du formateur lorsque ce dernier utilise des moyens techniques de transmission de l'information. Dans l'esprit de ceux qui avaient défini ce mandat, il était clair que les moyens techniques devaient servir à *transmettre* l'information aux auditeurs-étudiants, le formateur étant ainsi plus libre de jouer des rôles d'animation, de supervision, d'organisation, etc. Cette vision des choses était un peu simpliste. À la limite, elle proposait un retour au modèle pédagogique ancien suivant lequel les notions, qui existent en dehors des étudiants, sont exposées aux étudiants qui les assimilent pour en faire des connaissances. Dans la mesure, en effet, où le mandat du Centre parlait des moyens techniques de *transmission* d'information, dans la même mesure il risquait de n'engendrer qu'un changement bien mineur par rapport à la pédagogie traditionnelle. Ce changement aurait pu, en effet, ne consister que dans le remplacement du professeur par le film ou la télévision (ou le réalisateur ou le producteur) comme *expert* et dispensateur de connaissances. À remarquer qu'une telle substitution est le seul changement réel provoqué par bon nombre d'opérations soi-disant innovatrices, qui ne sont alors que des tours de passe-passe où un nouveau médium plus mythique prend le relais du professeur démystifié.

En définissant le mandat du Centre, l'équipe Sesame a failli jeter le Centre dans ce piège. Cela est d'ailleurs paradoxal car le Centre aurait alors marqué un recul sur la pédagogie Sesame.

Nous disions plus haut que la production de matériel par les étudiants a commencé de façon fortuite. C'est en effet parce que les professeurs d'anglais n'ont trouvé aucune méthode audio-visuelle d'enseignement de l'anglais qui corresponde à leurs critères (adaptation aux besoins et aux rythmes des étudiants, et variété des approches) qu'ils ont décidé d'en élaborer une, s'inspirant des meilleurs éléments de méthodes existantes. Et ils ont associé les étudiants à la fabrication du matériel. Ils l'ont fait spontanément, sachant que les étudiants connaissaient mieux que quiconque dans quelles situations ils avaient besoin de l'anglais, à quel niveau de difficulté devaient se situer les apprentissages, etc.

Du point de vue pédagogique, cet incident fut salutaire, puisqu'il permit de replacer le médium dans son vrai rôle: il aide *l'étudiant à s'approprier* les connaissances, mais il ne transmet pas la connaissance. Le statut autrefois dévolu au professeur n'est pas récupéré par le biais du médium: il est laissé à l'étudiant, qui devient un peu plus *s'éduquant*. Cette démarche de fabri-

13. Déjà cité

cation du matériel par les étudiants fut répétée dans d'autres circonstances. Évidemment, le matériel produit n'est valable que pour ceux qui l'ont produit. Mais n'est-ce pas le cas de la grande proportion du matériel dit didactique, qui le plus souvent n'a appris quelque chose qu'à celui qui l'a produit? Les formateurs du Centre ont observé que la fabrication du matériel par les étudiants eux-mêmes était avantageuse à d'autres égards.

Mentionnons les suivants: démystification du médium et de la technique résultant en une attitude plus réceptive et plus critique face aux média techniques en général; réalisations bien concrètes très satisfaisantes pour des adultes habitués à produire de leurs mains; suppléance à la carence de matériel didactique adéquat; recours fréquent et spontané à l'enseignement mutuel, par les étudiants eux-mêmes, en cours d'élaboration du matériel.

En somme, compte tenu de la pédagogie préconisée par le Centre avant l'introduction de l'audio-visuel, la production de matériel par les étudiants s'est avérée une activité hautement efficace, du point de vue éducatif[14].

Les objectifs du Centre

Le personnel du Centre a ressenti pendant toute une année une sorte de concurrence pénible entre, d'une part, l'objectif officiel du Centre (centre de recherche sur le rôle du professeur qui utilise des média techniques) et, d'autre part, l'objectif réel du personnel du Centre (la formation la meilleure possible de cent vingt étudiants-adultes). Il y avait la recherche (les média) d'une part et la pédagogie d'autre part. Cela correspondait à deux types de préoccupations que les formateurs tentaient de satisfaire concurremment ou successivement faute de pouvoir les concilier d'une façon plus organique.

Cette difficulté était sans doute d'abord attribuable au caractère à la fois arbitraire et menaçant de l'introduction des média techniques dans le Centre. Arbitraires, les média l'étaient dans la mesure où les formateurs n'avaient pas participé à la décision de les introduire dans le Centre. Quant à leur caractère menaçant, il leur vient, d'une part, de leur nouveauté pour le personnel du Centre et, d'autre part, de l'impact direct qu'il devait avoir sur le rôle des formateurs.

Une année ayant été consacrée à *l'apprivoisement* des média et de la recherche par le personnel du Centre, celui-ci entreprit de résoudre l'ambiguïté des objectifs: média-recherche-formation d'adultes. À ce propos, Réjean Dionne, directeur du Centre précise que

«Il devenait important d'unifier cette réalité et d'expliquer la présence des média à partir d'une conception éducative. Le défi n'était pas de formuler de beaux objectifs mais d'en arriver, à travers cette démarche de réflexion, à saisir l'importance et l'utilité de la présence des média dans un centre de formation. Il fallait aussi fournir des critères de sélection des média pour ne pas se laisser envahir par toute une quincaillerie non cohérente avec une certaine philosophie de l'éducation.

À partir de ce constat nous avons redéfini les objectifs du Centre en essayant d'intégrer la raison d'être de la recherche et de l'introduction des média.

Cette reformulation se présente comme suit:

Le Centre coopératif Sésame désire développer un nouveau modèle de centre de

14. Il arrive souvent que des raisons économiques soient objectées à la production de matériel par les étudiants, de telles activités résultant en gaspillage. Signalons au passage que le budget total annuel du Centre pour le matériel didactique était de $6 000.00!

formation pour adultes, modèle qui sera créé à partir de l'expérimentation et de l'évaluation d'un nouvel environnement éducatif pour l'étudiant-adulte.

Les objectifs visés par ce modèle sont:

1. *d'augmenter l'utilisation des ressources du professeur d'adultes;*

2. *de mieux répondre aux besoins des étudiants-adultes dans le cadre de leur développement intellectuel, social et personnel.*

Le moyen que nous retenons pour atteindre ces objectifs consiste à modifier les composantes du rôle du professeur auprès des étudiants par l'utilisation des divers média.

Il faut comprendre toute la signification pédagogique de cette reformulation. Le professeur, de moyen qu'il était, devient un élément vital du centre de formation. L'utilisation des média répond à une stratégie afin de lui permettre de se libérer de sa tâche principale, communiquer de l'information et d'utiliser ses ressources pour jouer d'autres rôles d'éducateurs.

Il devient un consultant, un animateur, un médiateur. L'étudiant, dans cette perspective, devient l'agent principal de sa formation et peut choisir entre les différentes méthodes pour apprendre. Le professeur n'est pas en conflit avec ces méthodes qui informent car son rôle est à un autre niveau: il devient un conseiller auprès de l'étudiant.

Cette intégration nous a permis d'unifier l'action pédagogique, l'introduction des média et la recherche. Les comités pédagogiques du Centre qui, l'année antérieure, étaient en concurrence avec les comités de recherche, ont été mandatés pour introduire les média et réaliser la recherche. Cette conception qui élimine le professeur comme informateur privilégié a permis de mettre au point des approches pédagogiques où l'étudiant devient l'informateur au même titre que les média par lequel est transmise l'information sélectionnée par des personnes autres que l'étudiant.»

L'organisation (ou le régime) pédagogique du Centre

La clarification des objectifs du Centre, telle que nous venons de la rapporter, a permis non seulement de revaloriser le statut des formateurs mais également de centrer clairement le Centre sur les adultes en formation. Cette centration a conduit le personnel du Centre à modifier le régime pédagogique pour rendre plus facile la satisfaction des besoins des étudiants au cours de leur formation.

Les éléments principaux du nouveau régime pédagogique du Centre étaient les suivants:

— le Centre offrait aux étudiants des cours obligatoires en français, en mathématiques et en anglais, et des cours optionnels sur l'homme et son milieu et sur les auteurs québécois, lesquels cours optionnels pouvaient être remplacés, au choix de chacun, par des contenus complètement déterminés par les étudiants (alors que le contenu des cours optionnels était partiellement déterminé par le Centre);

— l'horaire de chaque étudiant et son emploi du temps dans le Centre étaient établis en fonction de ses intérêts (ses choix de cours optionnels), ses acquis et son rythme d'apprentissage. En bout de course, les cent vingt étudiants étaient soumis à l'un ou l'autre des vingt-deux horaires possibles, compte tenu de la combinaison réaliste de ces critères et d'autres contraintes mineures;

— les étudiants travaillaient dans le Centre, soit individuellement, soit dans le

cadre de groupes dont le nombre variait de dix à cent vingt, le nombre moyen de membres d'un groupe se situant entre douze et dix-huit. Les étudiants n'appartenaient donc pas à des groupes stables pouvant servir de référence. Il est à première vue étonnant de constater que les étudiants n'aient pas souffert de cette situation.

Cela s'explique probablement par les trois facteurs suivants: *primo*, leurs cours correspondaient à leurs intérêts et capacités; *secundo*, le Centre étant tout petit et les étudiants peu nombreux (120) par rapport au personnel (12 professeurs), les étudiants étaient familiers avec son environnement humain immédiat; *tertio*, les cent vingt étudiants se regroupant à l'intérieur de vingt-deux horaires, la plupart se retrouvaient en contact permanent avec un noyau de pairs puisque le nombre d'étudiants ayant le même horaire variait de un à quinze.

— des services étaient offerts et effectivement rendus aux étudiants, services d'aide à la solution de problèmes personnels d'ordre financier, professionnel, familial, etc. Ces services étaient d'abord rendus par les formateurs du Centre et prévoyaient aussi l'aide de ressources externes (ressources auprès des formateurs ou des étudiants) tels que conseiller en orientation, psychologue, services sociaux et médicaux offerts dans le voisinage.

Voici donc quels étaient les principaux éléments originaux du régime pédagogique du Centre. Les dispositifs d'ordre organisationnel mis en place et expérimentés au Centre étaient ingénieux (encore que pas forcément nouveaux) et à ce titre dignes d'intérêt. Nous tenons de plus à signaler une dimension de cette recherche qui est encore plus digne de *généralisation: le souci de modifier le régime pédagogique d'un centre en fonction des besoins des étudiants, des caractéristiques du Centre et des possibilités des formateurs*. En fin d'année, le régime pédagogique fut systématiquement évalué en fonction des diverses *perceptions des étudiants*. L'évaluation fut d'ailleurs faite à l'aide d'un instrument scientifique de cueillette et de traitement de l'information qui pourrait être utilisé par tous les Centres d'éducation des adultes qui veulent critiquer et améliorer leur régime pédagogique[15]. Ce produit du Centre est d'autant plus précieux qu'on est le plus souvent réduit, lorsqu'on désire modifier l'organisation en fonction des étudiants, à utiliser comme information les hypothèses qu'élaborent les administrateurs, les formateurs ou d'autres professionnels sur ce que sont réellement les réactions, les perceptions ou les *besoins* des étudiants. Par contre, la démarche réalisée au Centre permet de partir d'informations de première main, puisqu'elle permet d'aller consulter directement les étudiants.

15. La référence complète est donnée à la page 200 du présent ouvrage.

CHAPITRE IV

Le Premier Cycle de formation de formateurs d'adultes

La première cible d'action de Sesame fut les formateurs œuvrant dans les commissions scolaires dans le cadre de la formation générale aux adultes. En juin 1969, Sesame offrait aux directeurs de l'éducation des adultes des commissions scolaires la possibilité d'inscrire des formateurs d'adultes à un cycle de formation en cours d'emploi. Sesame devait répéter cette offre en juin 1970 et en juin 1971. Au total, pour ces trois années, 40 commissions scolaires y auront inscrit 150 formateurs.

Rappelons que les commissions scolaires étaient libres d'adhérer ou non au programme, et qu'elles faisaient elles-mêmes le recrutement des candidats en tenant compte toutefois de certains critères d'âge et de scolarité qui étaient définis par Sesame.

DESCRIPTION DU PROGRAMME

Objectifs

En 1969, lorsque Sesame a offert pour la première fois le *Premier Cycle*, on était très préoccupé de transmettre aux participants le fruit du travail fait au Centre l'année précédente et aussi de favoriser la réflexion, la remise en question et l'acquisition d'habiletés en animation et travail de groupe. Par la suite (1970-1971, 1971-1972), l'accent fut mis principalement sur le développement de la personne et la transmission directe de l'expérience du Centre prit une place moins grande. Les objectifs se résument ainsi:

— que les professeurs prennent conscience de leurs valeurs, attitudes, comportements et méthodes, puis qu'ils les remettent en question;

— que les professeurs acquièrent des connaissances et développent des habiletés en pédagogie, en animation de groupe et en organisation du travail.

Options andragogiques
Le choix de favoriser la connaissance de soi, le développement de la personne et l'acquisition d'habiletés plutôt que l'entraînement à des techniques précises fut basé sur les convictions suivantes:

— être professeur n'est pas seulement une question de savoir-faire mais aussi de façon d'être;

— la connaissance de soi facilite la remise en question et le changement;

— une meilleure connaissance de soi, de ses valeurs, de ses limites et de ses ressources amène le professeur à désirer améliorer sa pédagogie.

Structure générale
L'organisation du *Premier Cycle* fut faite en conformité avec les recommandations faites lors de l'évaluation du Centre en 1968-1969[16]. Ainsi, chaque commission scolaire choisissait les professeurs qui participaient aux activités du *Premier Cycle*; les participants poursuivaient leur enseignement toute l'année dans les classes d'adultes, comme ils le faisaient avant de participer au *Premier Cycle*; finalement, quatre stages étaient tenus durant l'année. Le premier, à l'automne, dure trois ou quatre semaines (selon les années). Les deuxième et troisième, durant l'hiver, étaient d'une durée de trois jours chacun. Et finalement, au printemps, une rencontre d'une semaine servait à évaluer le travail de l'année, à consolider les apprentissages et à préparer la sensibilisation des autres formateurs de la commission scolaire.

Rappelons que la décision de donner la formation en cours d'emploi et lors de plusieurs stages avait pour but de favoriser que les professeurs formés à Sesame exercent dans les commissions scolaires, et qu'ils influencent leurs collègues. Rappelons que la décision de donner cette formation en cours d'emploi s'appuyait sur les postulats suivants:

— les problèmes quotidiens rencontrés par les professeurs peuvent nourrir sa motivation à apprendre;

— l'apprentissage fait à partir d'expériences vécues dans le travail, se rattachant donc à du connu, devrait être plus facilement utilisable une fois de retour en classe;

— la stimulation reçue lors d'un stage et les apprentissages qui y sont faits risquent d'être utilisés s'ils sont supportés par des opérations subséquentes.

L'ORIGINALITÉ DU PREMIER CYCLE

Si on regarde chacun des éléments du *Premier Cycle*, on ne trouvera rien de révolutionnaire; il n'y a pas eu de grande découverte. Ce qui fait l'originalité de cette opération, c'est que des personnes ont réussi à agir et à former des formateurs selon des principes et des valeurs que partagent plusieurs des penseurs de l'éducation. Peu de gens, semble-t-il, avaient réussi jusqu'alors cette symbiose entre la théorie et l'action.

Les principes du respect de l'individu, de sa capacité et de sa volonté de changement, de sa liberté, ont été appliqués dans les stages du *Premier Cycle*, notamment dans la démarche de changement qui y fut privilégiée et que l'on peut résumer ainsi:

Première étape: que le professeur prenne conscience de ses valeurs, attitudes, comportements; qu'il étudie les différentes façons d'apprendre et d'enseigner.

16. Voir pages 36-37 et 38.

Seconde étape: compte tenu de ce qu'il a appris précédemment, qu'il choisisse les changements qu'il désire apporter à sa façon d'être, à sa manière de faire.

Troisième étape: qu'il choisisse les moyens à utiliser pour atteindre les objectifs qu'il s'est donnés.

Quatrième étape: après avoir expérimenté ces changements dans son travail en classe et après en avoir fait l'évaluation, qu'il réajuste ses objectifs et ses moyens en fonction de sa réalité.

Un autre élément original du *Premier Cycle*: les réunions d'information et d'évaluation tenues par Sesame avec les directeurs de l'éducation des adultes des commissions scolaires inscrites. Il était, selon nous, important de garder le contact avec eux. En effet, notre objectif était que les directeurs de l'éducation des adultes (D.E.A.) soient bien informés de ce qui se passe et puissent supporter leurs professeurs. Leurs réactions et leurs commentaires furent utiles pour ajuster nos interventions et offrir des services correspondant à leurs besoins. Ces rencontres ont de plus sécurisé les D.E.A. qui comprenaient mal parfois ce qui se passait chez leurs professeurs ou qui ne voyaient pas apparaître les résultats qu'ils attendaient.

RÉSULTATS

Les résultats obtenus par le *Premier Cycle* de formation sont excellents. On peut en évaluer les effets à partir de mesures comparatives faites auprès d'étudiants-adultes et des formateurs inscrits au *Premier Cycle* d'une part et, d'autre part, à partir de témoignages recueillis auprès des formateurs eux-mêmes.

Effets chez les étudiants-adultes

À la fin de la première année du *Premier Cycle*, les D.E.A. ont voulu mesurer eux-mêmes les effets de la formation à l'aide d'un schème élaboré conjointement avec Sesame. Ils ont observé:

— une plus grande qualité de l'expression verbale des étudiants (au sens de spontanéité plutôt que de correction) dans leurs échanges entre eux et avec l'autorité;

— une réduction du taux d'abandons des étudiants-adultes, réduction allant jusqu'à 90%. Cette chute et d'autres faits sont retenus comme indices d'une plus grande motivation des étudiants-adultes pour leur formation et d'une plus grande adéquation entre la formation reçue et leurs besoins;

— un taux de réussite scolaire comparable aux classes *régulières*.

Les étudiants eux-mêmes ont apprécié les aspects suivants de la formation reçue de formateurs formés par Sesame:

— la liberté d'action, le fait *d'être traités en adultes*;

— les connaissances scolaires, les relations humaines, le travail en équipe et la sociabilité sont mentionnés comme des connaissances qui leur seront utiles sur le marché du travail[17].

Les étudiants trouvent souvent difficile, par ailleurs, d'assumer toute la liberté et la responsabilité que les formateurs leur reconnaissent.

Effets chez les formateurs

La participation au *Premier Cycle* a provoqué, chez les formateurs, plusieurs effets d'ordres divers. Notons les principaux:

— elle a suscité une remise en question;

---

17. Voir *Sesame de 1967 à 1971*. Pages 48 à 58

— elle a amené chacun à voir ses élèves sous un jour nouveau et à leur reconnaître une place plus importante dans la classe;

— elle a développé leur sens critique, augmenté leur capacité d'écouter et de communiquer;

— elle leur a permis d'avoir confiance en leurs propres ressources et a suscité ainsi le désir d'agir;

— elle leur a donné l'occasion de prendre contact avec des nouvelles méthodes de travail et les a habilités à les appliquer.

Un an après la fin du troisième *Premier Cycle*, des formateurs qui y ont participé fournissent des témoignages où reviennent souvent les idées suivantes: le *Premier Cycle* leur a appris l'autocritique, l'évaluation de leur travail; certains y ont appris à accepter les divergences, à faire confiance aux étudiants-adultes. Un ex-stagiaire s'exprime en ces termes: «la prise de conscience passe par la prise de la parole et à Sesame, on entoure l'une et l'autre d'un grand respect.». Un autre écrit: «Sesame demeure pour moi une incarnation de la foi en l'autonomie (...) un pari en faveur de l'autonomie.».

Plusieurs ex-stagiaires encouragent leurs élèves à prendre des décisions, à s'informer entre eux, à apprendre à solutionner leurs problèmes et à aller chercher l'aide là où elle se trouve. On note que les étudiants-adultes trouvent souvent difficile l'autodiscipline.

Enfin, un ex-stagiaire reproche au *Premier Cycle* de ne pas avoir su assortir son volet *recherche personnelle* d'un pendant satisfaisant en ce qui regarde les instruments concrets de travail et de ne pas avoir offert un plan global de formation, à la fois structuré et ouvert.

Notons enfin que ces témoignages sur les effets du *Premier Cycle*, tels que perçus par les ex-participants, soulignent à quelques reprises des effets importants de Sesame sur l'ensemble du Service d'éducation des adultes, tant au plan pédagogique qu'administratif[18].

18. Ces témoignages sont extraits de *La leçon des faits*. Pages 99 à 109.

CHAPITRE V

L'opération ETAP[19]

DESCRIPTION DE L'OPÉRATION ETAP

Après la première année du *Premier Cycle* (donc au printemps 1970), la situation des dix-sept commissions scolaires qui y avaient inscrit des formateurs était, du point de vue de Sesame, la suivante: les D.E.A. et les formateurs étaient très satisfaits des résultats obtenus par le *Premier Cycle*; les D.E.A. avaient vu et entendu les formateurs pendant une année et avaient même vérifié que les impacts du *Premier Cycle* sur les étudiants-adultes allaient bien dans le sens désiré[20]. Formateurs et D.E.A. réclamaient de Sesame davantage de support technique: ils voulaient davantage de formation pour les formateurs qui avaient participé au *Premier Cycle* l'année précédente et pour d'autres formateurs. De plus, le renouvellement de l'aide financière octroyée aux formateurs inscrits au *Premier Cycle* était vu par bien des D.E.A., comme nécessaire.

D'autres aspects de la situation apparaissaient importants à l'équipe Sesame.

Les changements apportés à la pédagogie des adultes sous l'impulsion de Sesame étaient encore fragiles. Deux signes en témoignaient: le petit nombre de formateurs qui étaient porteurs de cette nouvelle orientation et le faible degré d'appropriation de cette orientation par les commissions scolaires (comme si les commissions scolaires, tout en étant en accord avec cette orientation, ne pouvaient l'assumer qu'indirectement à travers Sesame).

---

19. Équipes de travail et d'action pédagogique.

20. Ils avaient, avec la participation technique de Sesame, réalisé une recherche systématique sur les effets du *Premier Cycle* chez les étudiants-adultes.

Tout en étant désireux de continuer ses efforts d'implantation de cette nouvelle pédagogie, Sesame crut nécessaire de faire en sorte que les commissions scolaires se l'approprient davantage, c'est-à-dire: qu'elles s'en sentent davantage responsables; qu'elles l'utilisent et l'adaptent à leurs propres objectifs et conditions.

La réponse de Sesame à cette situation fut la suivante: le *Premier Cycle* fut à nouveau mis sur pied pour des formateurs qui n'y avaient pas participé l'année précédente et l'opération ETAP fut mise au point.

La clientèle
On offrit aux commissions scolaires de regrouper dans des équipes de travail et d'action pédagogique des formateurs (qu'ils aient ou non participé au *Premier Cycle* l'année précédente) et un ou des gestionnaires, au moins un par équipe. Pour les membres de ces équipes, se regrouper était un moyen de support, de solidarité et de formation. De plus, chaque équipe devait se donner un projet d'action pédagogique. Sesame offrirait aux membres des équipes ETAP de la consultation et de la formation à l'action pédagogique centrée sur des objectifs. De plus, la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) subventionnerait la participation des formateurs à l'opération ETAP.

Les stages et rencontres ETAP
La trame sur laquelle se déroulait l'opération ETAP était une année d'enseignement aux adultes; c'est cet enseignement qui faisait l'objet du projet d'action pédagogique. Le programme lui-même prévoyait les étapes suivantes:

— stage résidentiel (deux ou trois semaines) de formation à la planification de l'action pédagogique (animé par Sesame et tenu au niveau provincial). En 1970-1971 les gestionnaires, bien que membres des équipes ETAP, participèrent à des stages d'une durée de trois jours distincts de ceux des formateurs. En 1971-1972 par contre, formateurs et gestionnaires participèrent aux mêmes activités;

— sessions de préparation des projets d'action (tenues dans chaque commission scolaire et sous la responsabilité des Services d'éducation des adultes);

— quatre mini-stages d'évaluation et de relance de l'action (tenus au niveau régional et animés par Sesame);

— rencontres d'information, de planification, d'évaluation, etc. au niveau de chaque Service d'éducation des adultes, sous la responsabilité des équipes ETAP et tenues suivant les besoins et possibilités;

— stages de sensibilisation au travail de chaque ETAP locale à l'intention des collègues, c'est-à-dire les formateurs de chaque Service d'éducation des adultes participant (responsabilité de chaque ETAP; durées et formules variées).

Les inscriptions à l'opération ETAP
L'accueil reçu par ETAP fut le suivant. ETAP ayant existé pendant deux années, seize commissions scolaires y inscrivirent soixante-neuf formateurs en 1970-1971. L'année suivante, en 1971-1972, vingt-six commissions scolaires y inscrivirent soixante-quatorze formateurs et trente administrateurs[21]. Les commissions scolaires protestantes s'étant toutes abstenues, ETAP rejoignait donc environ la moitié des commissions scolaires francophones.

21. Alors que, en 1970-1971, l'administrateur membre d'ETAP était, le plus souvent, le D.E.A., l'année suivante, à la suggestion de Sesame, les ETAP comprenaient plutôt le responsable immédiat du travail des formateurs, en l'occurrence un directeur de centre, un adjoint au D.E.A., etc.

LES AVANTAGES DE L'OPÉRATION

Dans l'esprit de Sesame, cette opération offrait un certain nombre d'avantages stratégiques importants:

— l'adhésion des formateurs à une équipe leur permettrait de rompre leur isolement, difficulté majeure des travailleurs en général et des innovateurs en particulier;

— la présence d'une équipe représentait un début d'institutionnalisation encore très souple mais avantageux: une équipe est plus encombrante dans un organisme que des individus;

— l'élaboration et la réalisation des projets d'action pédagogique, dont l'entier contrôle appartenait aux commissions scolaires, plaçaient ces dernières en situation d'expliciter leurs intentions, d'officialiser leurs gestes et de choisir leur degré de compromission face au changement pédagogique. Un projet pédagogique était modestement défini comme des *tentatives qui se traduisent en courtes opérations visant à améliorer les contenus et les situations d'apprentissage*;

— la présence de gestionnaires au sein des équipes (cette présence fut nettement plus active la seconde année de l'opération ETAP, en 1971-1972) allait aussi dans le sens de la compromission, tout en ajoutant du réalisme et du pouvoir aux équipes. Selon Sesame, cette présence se justifiait par la responsabilité du D.E.A. face au renouveau pédagogique, tant en ce qui concerne l'orientation de la pédagogie qu'en ce qui a trait aux conséquences administratives ou autres, pour l'ensemble du Service de l'éducation des adultes, de toute action de changement pédagogique.

— la formation et la consultation offertes par Sesame représentaient un appoint jugé nécessaire par toutes les parties;

— la subvention permettait à des formateurs, normalement rémunérés à la leçon, de participer à des sessions de formation et à des travaux d'ordre pédagogique sans subir de pertes financières;

— Sesame voulait aider des formateurs et des gestionnaires à réaliser un partage de rôles au sujet de la pédagogie: certains patrons ont une curieuse façon de déléguer des responsabilités, comme si la délégation devait nécessairement s'accompagner d'un désintéressement mutuel complet, toute tentative pour exercer une influence quelconque (prise d'information, apport d'information, opinions, contrôles) étant vécue par les *deux partenaires* comme une marque de non-confiance. Il en résulte que la complémentarité des efforts est laissée au hasard, jusqu'au jour fatal où il y a confrontation. Une telle confrontation a généralement un vainqueur et un vaincu, d'où perte d'énergie et de motivation.

LES RÉSULTATS D'ETAP

L'opération ETAP étant tournée vers l'action pédagogique, il nous apparaît opportun de donner ici des indications sur ce qu'ont été, de fait, les projets d'action pédagogique. Puis nous verrons très brièvement ce qu'il advint de la structure de support proposée: les équipes ETAP.

Les projets d'action pédagogique

Les contenus des projets étaient différents d'une année à l'autre. Voyons d'abord ceux de 1970-1971.

Les projets de 1970-1971 sont tous d'ordre pédagogique (aide à l'apprentissage). Et ce qui frappe c'est que leurs orientations ne sont pas scolaires. Les objectifs

des projets sont, en effet, de développer le sens critique de l'étudiant-adulte, ses capacités d'expression, le dialogue, la confiance en soi, l'autonomie. Ce n'est qu'au second rang qu'on retrouve les objectifs suivants: voir le programme, fournir moins de notions, mais des notions plus intégrées entre elles et plus significatives pour l'adulte, etc.

Les moyens utilisés sont très variés, comme on peut le voir par la liste des exemples suivants: activités d'accueil des étudiants adultes, autoévaluation, enseignement mutuel, organisation par les étudiants de leur travail (seuls ou en groupes, avec ou sans le formateur) cogestion par les formateurs et les étudiants de certains éléments de la classe et d'autres changements du rôle du formateur (vg. conseiller), réinterprétation par le formateur et les étudiants des contenus obligatoires ainsi que des façons de les aborder et finalement, travail des étudiants basé sur des problèmes réels débouchant parfois sur l'action immédiate (vg. étude de factures réelles de mazout aboutissant à des changements de fournisseur, étude comparative des circulaires des épiciers avec les conjoints et préparation en conséquence des marchés hebdomadaires).

L'année suivante, en 1971-1972, les projets sont plus variés. Les orientations d'ordre scolaire sont plus nombreuses: méthodes d'enseignement de français, des mathématiques, évaluation des acquis; plusieurs projets visent la sensibilisation de collègues par des réunions, de la coanimation, de la consultation. Certains projets (comme prévu dès 1970-1971 par Sesame) débordent du plan pédagogique au plan organisationnel (vg. cogestion de l'organisation matérielle et pédagogique de centres d'éducation des adultes, les relations avec l'association des étudiants). Enfin, on rencontre des projets d'orientation nettement communautaire comme, par exemple, l'inventaire des besoins du milieu en collaboration avec le programme *Projets d'initiatives locales*, la mise sur pied d'un centre de services communautaires: garderie, planning familial, etc.

Les équipes ETAP

L'équipe et la formation de ses membres: l'équipe elle-même a été le moyen d'autoformation et de support qu'elle était sensée être, conformément à ses objectifs. Elle a été un moyen de support privilégié et nécessaire pour ses membres. Les relations entre les membres de chaque équipe étaient en général très bonnes et le climat ouvert.

L'équipe et les projets d'action pédagogique: quant aux projets d'action pédagogique, ils sont plutôt individuels (c'est-à-dire portés par un seul formateur) la première année et davantage collectifs l'année suivante, ce changement étant probablement dû à la présence plus active d'un gestionnaire et au rodage de l'équipe.

L'équipe et l'organisation: le fonctionnement des équipes ETAP a permis de constater que certains aspects de l'organisation de l'éducation des adultes font de chaque rencontre un défi à l'imagination et à la motivation. Tels sont: l'éparpillement des locaux, les horaires et les calendriers des cours, les modes d'engagement et de rémunération des professeurs.

Les formateurs payent de leur temps et de leur énergie pour se frayer un passage parmi de multiples contraintes, qu'ils dénoncent à l'occasion (les programmes, les examens, le recrutement des étudiants), parfois même dans des mémoires adressés à l'autorité compétente.

Au plan pédagogique, les formateurs luttent, somme toute, avec peu de moyens contre une tradition très forte régissant les rapports professeur-étudiants, traditions dont ces derniers, les étudiants, sont eux aussi tributaires.

Si, dans la majorité des cas, les formateurs se sentent nettement appuyés par

leur D.E.A., ils se sentent la plupart du temps freinés dans leurs élans par des contrôles tatillons venant, soit du ministère, soit très souvent de leur responsable immédiat[22].

ANALYSE DES RÉSULTATS D'ETAP

ETAP a indéniablement stimulé fortement le renouveau pédagogique. L'impulsion n'est pas venue d'ETAP comme on l'a vue. Elle appartenait aux participants et venait en partie d'autres actions de Sesame, notamment le *Premier Cycle*. ETAP a toutefois été un stimulant qui a permis aux participants de se confronter à leurs objectifs et à l'organisation rationnelle de leur action. Il s'en dégagera une impulsion nouvelle, déterminante peut-être, pour le développement de la pédagogie des adultes dans les commissions scolaires. Voyons de plus près, dans les pages qui suivent, quelle était l'orientation de cette impulsion, quelle en était la force, et enfin, quelle était la position de Sesame face à ce résultat.

L'orientation de l'impulsion

Pour illustrer l'orientation prise par le développement de la pédagogie dans le cadre d'ETAP, nous avons regroupé en quatre types, suivant leur contenu, les projets d'action pédagogique élaborés et réalisés dans ETAP. Ils sont présentés ici dans l'ordre de leur émergence, ceux du type 1 étant les seuls durant l'année 1970-1971, les types 2-3-4-0 venant s'y ajouter en 1971-1972.

Projets de Type 1:[23]

100% des projets de 1970-1971
40% des projets de 1971-1972

Se servir du «scolaire» pour aider les étudiants-adultes à satisfaire leurs besoins d'expression et d'autonomie; rendre les notions plus significatives; sortir du programme facilement; adapter de nouvelles situations d'apprentissage vg. enseignement mutuel; faciliter l'apprentissage à partir de *vrais problèmes* (vrais pour les étudiants, c'est-à-dire apportés par eux).

Projets de Type 2:

20% des projets de 1971-1972

Des méthodes d'enseignement mieux adaptées aux adultes. Enseignement du français, des mathématiques, etc.

Projets de Type 3:

10% des projets de 1971-1972

Le travail des formateurs et des gestionnaires débouche directement sur le Centre d'éducation des adultes en tant qu'organisme (cogestion du Centre avec la direction, etc.).

Projets de Type 4:

10% des projets de 1971-1972

Le travail des formateurs et des gestionnaires porte sur des aspects communautaires de la formation des adultes (garderies, inventaire des besoins régionaux, etc.).

---

22. Sesame a réalisé en 1970-1971, une enquête sur la caution reçue par les membres des équipes ETAP de la part de leur milieu dans son ensemble patrons, collègues, étudiants, famille, amis. Ce paragraphe rapporte les foyers de résistance retenus comme les plus lourds.

23. C'est ce qu'on a appelé la pédagogie Sesame qui continue de se développer. La pédagogie Sesame est une forme de la pédagogie de situation. Voir *Le temps d'apprendre*, référence p. 198.

Projets de Type 0:

20% des projets de 1971-1972

Efforts aux effets nuls: individus inconsistants, trop grande instabilité du Service d'éducation des adultes ou de sa direction.

Au sujet de ces contenus, on remarque que les objectifs des projets d'action coïncident avec les objectifs de l'opération ETAP qui visent à améliorer les contenus et les situations d'apprentissage. À noter que la situation d'apprentissage, telle que conçue par les participants, s'élargit et se diversifie grandement. En effet, les *projets de Types 1 et 2* réfèrent à la relation étudiants-formateur-contenu; le *Type 1* agissant plus explicitement en faveur de l'étudiant dans le rapport de force étudiants-système d'éducation. *Le Type 3* réfère à la relation étudiants-formateur-organisme de formation. Le *Type 4* réfère aux liens qui existent entre les étudiants, l'organisme et la communauté.

Nous verrons plus loin en quels termes s'est posé à Sesame le problème de la diversité des objectifs poursuivis par les divers projets. Auparavant, ayant vu l'orientation de l'impulsion fournie à la pédagogie des adultes par l'opération ETAP, nous verrons maintenant quelle en était la force.

Force de l'impulsion

Voyons d'abord les *éléments moteurs* de cette impulsion et ensuite, les *éléments freinants*.

ETAP a appris à quelque cent vingt-cinq formateurs et administrateurs de l'éducation des adultes des commissions scolaires:

— à utiliser les ressources d'une équipe comme moyen d'échange;

— à rationaliser leur action (c'est-à-dire à la planifier en fonction d'objectifs définis), à la réaliser, à l'évaluer et à la relancer à l'aide de moyens adéquats;

— à rendre leur action collective, c'est-à-dire à agencer des actions individuelles dans un plan d'ensemble touchant des collègues et des supérieurs;

— à lui donner des assises organisationnelles qui assurent la collaboration ou la tolérance des autres acteurs et l'interinfluence du pédagogique et de l'administratif.

Ces professeurs et administrateurs ont élaboré et réalisé des projets d'action pédagogique dans vingt-six commissions scolaires. Dans les mêmes commissions scolaires, ils ont créé ou renforcé des habitudes d'échange et de support entre les personnels.

Le travail de ces formateurs et administrateurs est appuyé moralement et souvent de façon très concrète par des D.E.A. qui prennent des mesures visant à faciliter la réalisation de ces projets. Ces mesures portent sur le recrutement, la classification et l'accueil de la clientèle, la *discipline* dans les Centres de formation (vg. l'assouplissement de la présence obligatoire en classe), l'organisation matérielle (vg. l'achat de matériel didactique approprié et souvent inusité), l'évaluation des formateurs (vg. moins en fonction du programme que de leur créativité, de leur souplesse), l'évaluation des étudiants-adultes, etc.

La variété elle-même des projets d'action pédagogique témoigne de la force du mouvement de renouveau alimenté par ETAP. En effet, le renouveau de l'éducation des adultes ne peut être programmé et télécommandé au niveau provincial. Il doit correspondre à des aspirations et à des besoins de chaque Service d'éducation des adultes qui y participe. Or la

variété des projets est un indice de l'appropriation d'ETAP par les participants qui se sont servis de cette opération afin de poursuivre leurs propres objectifs.

Ces paragraphes résument assez bien les forces positives et l'ampleur du mouvement de renouveau pédagogique tel qu'il pouvait apparaître à la fin de la seconde année d'ETAP, au printemps 1972.

À côté de ces forces positives, on observait un certain nombre d'éléments freinants. Nous retiendrons ici les plus significatifs.

Le contenu des projets d'action pédagogique était, en général, davantage influencé par les formateurs que par les administrateurs. Cette situation était positive en un sens puisque les projets s'en trouvaient plus généreux au plan des intentions. Toutefois, ces projets étaient moins cautionnés par les patrons que si ces derniers en avaient influencé davantage le contenu. C'est ainsi que les implications organisationnelles des projets étaient souvent sous-estimées et peu assumées. Réciproquement, les répercussions au plan éducatif et pédagogique des mesures administratives étaient souvent conflictuelles par rapport aux projets d'action pédagogique.

S'il y avait des *projets* d'action pédagogique visant à implanter des changements pédagogiques, il n'y avait pas de *plan* d'ensemble qui orientait le changement amorcé dans les Centres ou les Services d'éducation des adultes.

Par ailleurs, il manquait une condition préalable essentielle à l'élaboration et à la réalisation d'une telle planification: l'adhésion claire des directeurs de Centre à ce mouvement. Le directeur de Centre était une instance nouvelle, dont on s'est peu soucié au début de Sesame, le D.E.A. lui *passant volontiers par-dessus la tête* pour superviser directement le travail des formateurs *sésamiens*. Très tôt cependant, les mêmes D.E.A. ont senti qu'il y avait là un élément important. Ils ont demandé à Sesame de «faire quelque chose (offrir de la formation) pour les directeurs de Centre». L'action entreprise par Sesame n'a pas été suffisante. Elle a consisté en une offre de formation dans le cadre d'ETAP et dans le cadre de la formation des gestionnaires (voir plus loin). Mais avec le recul des années, on voit bien que les directeurs de Centre étaient et sont encore aux prises avec d'autres problèmes graves: leur position ambiguë dans l'équipe de gestion du Service d'éducation des adultes et la très grande multiplicité de leurs fonctions et responsabilités, en regard de leur autorité plutôt réduite.

Un autre frein à l'impulsion du renouveau identifié à ETAP est la condition du formateur sésamien lui-même.

Il est, le plus souvent, dans l'insécurité quant à son emploi. C'est ainsi qu'il ne peut penser à long terme, s'embarquer dans des actions trop compliquées. Les subventions gardent ce problème en veilleuse mais pour combien de temps? Il est marginal par rapport aux autres professeurs de la commission scolaire et même face aux autres professeurs du Service d'éducation des adultes. À la longue cependant, un début d'accréditation du renouveau entrepris viendra réduire l'influence de ce facteur.

La quantité de temps et d'énergie que lui demandent ses nouveaux rôles lui apparaît parfois prohibitive. Les méthodes et instruments de travail qu'il possède sont encore insuffisants. Par ailleurs, le formateur trouve souvent sa principale gratification dans le sentiment qu'il rend service à l'étudiant-adulte. Or celui-ci a très souvent des attentes conservatrices envers les professeurs (il ne s'attend pas à ce que le système d'éducation le traite en adulte). Cette résistance à l'action du formateur, de par sa provenance même, exerce sur

celui-ci un effet dissuasif qui le porte à *mettre de l'eau dans son vin* et à réduire son zèle[24].

La position de Sesame face à cette impulsion

À Sesame, on savait qu'ETAP était une sorte de «fer de lance», une sorte de catalyseur aux effets imprévisibles, une sorte de pièce pyrotechnique dont on ne ferait qu'allumer la mèche sans l'avoir fabriquée.

ETAP a été le défi de la non-directivité relevé par Sesame, mais non assumé jusqu'au bout dans ses effets chez l'autre. Et *le maître* a beau désirer être dépassé par l'élève, le jour où ça arrive, ça crée un choc.

La stratégie d'ensemble d'ETAP (la pensée pédagogique qui la sous-tendait), les stages ETAP et la consultation réalisés dans le cadre de l'opération et enfin ETAP elle-même ont été une sorte de *happening* semi-contrôlé.

Expliquons-nous.

Le diagnostic qui a précédé l'élaboration d'ETAP, la stratégie qui constitue la trame du programme, les objectifs qu'il vise (ces données ont été fournies dans la première partie du présent chapitre), tout cela est assez astucieux. La réalisation d'ETAP a été assumée de façon compétente par l'équipe Sesame. ETAP a poussé Sesame à sa limite.

Le programme prévoyait que le contenu et le déroulement des projets d'action appartenaient aux Services d'éducation des adultes. Cela fut respecté par les partenaires. Sesame s'est contenté de fournir aux stagiaires des instruments de travail et de leur apprendre à s'en servir. Cela fut très bien assuré aussi.

Au cours de la deuxième année d'ETAP, Sesame s'est mis à mal saisir certaines réalisations originant d'ETAP ou à être mal à l'aise face à certains aspects de cette réalité. Les *projets de Type 2* étaient moins valorisés par Sesame que les *projets de Type 1-3 et 4*, et ce, sans que les membres de l'équipe Sesame n'osent se l'avouer à eux-mêmes (ni ne l'avouent à leurs clients). Pour des raisons d'ordre valoriel, on se disait que les méthodes *aussi* c'est important mais on trouvait que c'était là des projets moins *swings*, peut-être même récupérés au profit des objectifs officiels de scolarisation du système. Cela créait une première tension au sein de l'équipe Sesame. De plus, les *projets de Type 4*, s'ils étaient valorisés par Sesame, laissaient l'équipe assez peu instrumentée pour en comprendre les implications. À remarquer que les clients ne demandaient pas à Sesame d'évaluer leurs projets, mais on se sentait un peu responsable de les comprendre, dans la mesure où Sesame était consulté sur leur déroulement. Enfin, les *projets de Type 0* agaçaient l'équipe Sesame. On n'osait pas laisser tomber leurs porteurs, c'est-à-dire ne plus leur offrir de consultation, recommander à la D.G.E.A. de leur retirer la subvention qui, si elle coûtait peu cher au total, représentait quand même un gaspillage de fonds publics. Pourquoi cette hésitation des membres de l'équipe Sesame? Peut-être parce qu'ils se sentaient responsables du piètre résultat de *leur* travail; peut-être aussi étaient-ils *poignés* entre des valeurs mal intégrées et les nécessités de l'action: tout en s'interdisant d'évaluer ces projets, on ne pouvait s'empêcher de le faire et ces formateurs et gestionnaires faisaient perdre son temps à Sesame (et réciproquement sans doute!).

---

24. Ce fait est choquant parce qu'il ne cadre pas avec notre idéal et, comme tel, devrait être nié. Cependant, il faut bien admettre que le «s'éduquant» est un objectif et non pas une réalité quotidienne.

Toujours est-il que vis-à-vis les *projets de Type 0* et ceux de *Type 2*, les responsables d'ETAP ont été coincés entre leur non-directivité d'une part, et leurs options implicites quant aux changements à apporter en pédagogie, d'autre part.

De plus, comme si ce qui précède n'était pas suffisant, il est bien évident aujourd'hui que si l'opération ETAP avait encouragé *tout de go* cette diversité d'orientation, il s'en serait trouvé coincé, à court terme, du côté de la D.G.E.A. Cette dernière en effet, n'était pas du tout prête à suivre les Services d'éducation des adultes sur autant de pistes à la fois. Il aurait au moins fallu que Sesame pose ce problème à la D.G.E.A. Mais c'était impossible car Sesame ne le concevait pas clairement.

En somme, la difficulté rencontrée par Sesame dans ETAP, se situe vers la fin de la deuxième année et est née du problème de l'orientation des projets d'action pédagogique.

Il faut ajouter à la question fondamentale de l'orientation du changement pédagogique les deux problèmes suivants:

— l'instabilité des formateurs les empêchait de projeter leur action à long terme et même à moyen terme. La subvention apportait une aide très réelle mais insuffisante à la solution de ce problème;

— le changement pédagogique étant de plus en plus perçu comme un changement de tout l'organisme, l'association des partenaires (formateurs et gestionnaires) devenait un problème de premier plan. ETAP était à la hauteur, pour le moment du moins, sauf en ce qui concerne les directeurs de Centre. Le problème de ces derniers n'était pas seulement un problème de formation mais d'abord un problème de répartition du pouvoir à l'intérieur des Services d'éducation des adultes.

Le lecteur comprendra alors peut-être qu'il en est résulté, à la fin de la deuxième année d'ETAP, une sorte de paralysie des responsables de ce programme enthousiasmant mais aux effets *étonnants*. On verra plus tard que l'orientation de l'action de l'année suivante s'en ressentira, la conjoncture de la fin de la saison 1971-1972 ayant par ailleurs bien peu aidé Sesame à prendre le recul qui eût été nécessaire à une évaluation et à une relance adéquate de l'opération ETAP.

CHAPITRE VI

La formation des gestionnaires

ORIGINE DU PROGRAMME

Le terme *gestionnaire*, utilisé par Sesame dans l'expression «formation des gestionnaires» servait à désigner les cadres et les professionnels des Services d'éducation des adultes qui jouent des rôles de gestion.

La plupart des professionnels jouent à un moment ou à un autre des rôles de gestion: par le biais de la gestion collégiale et par leur pouvoir de recommandation, au moment d'appliquer (souvent avec une vaste marge de manœuvre) des décisions du D.E.A. ou de la D.G.E.A. Sesame ne voulait pas nier cet état de chose. Cette tendance était reconnue par la D.G.E.A., mais elle était toutefois en conflit avec une autre tendance du ministère à cloisonner le perfectionnement des personnels dans des politiques sectorielles correspondant à différentes catégories de personnels aux fonctions standardisées.

Le choix de la clientèle
Sesame voulait donc s'adresser aux membres des Services d'éducation des adultes qui jouent, de fait, des rôles de gestion.

En intitulant la formation «formation de gestionnaires», Sesame poursuivait un second objectif: il voulait s'adresser à des personnes qui ont un pouvoir sur les objectifs du Service d'éducation des adultes. Le gestionnaire n'est pas un exécutant; c'est quelqu'un qui fait des choix: notamment, il choisit des objectifs, des méthodes de gestion et d'administration qui sont en conformité ou en conflit avec les objectifs et orientations du Service.

Sesame voulait donner de la formation à des gens qui ont du pouvoir pour leur aider à s'en servir.

La demande et l'offre
Sesame a offert de la formation à des gestionnaires des Services d'éducation des

adultes pendant deux années consécutives, soit en 1970-1971 et en 1971-1972, c'est-à-dire les deux années d'ETAP et les deuxième et troisième années du *Premier Cycle*. L'initiative de ces sessions de formation fut prise par des D.E.A. lors d'une réunion d'information où ils avaient été invités par Sesame. Parce qu'ils avaient inscrit des professeurs au *Premier Cycle*[25], ils avaient été réunis dans le but de leur fournir des informations précises sur ce programme. En cours de réunion, alors que la responsable du *Premier Cycle* leur expliquait que le premier stage du *Premier Cycle* consisterait en une réflexion approfondie sur les rôles du formateur d'adultes en situation, des D.E.A. présents firent à haute voix une remarque à l'effet qu'ils seraient intéressés à participer à une session où ils pourraient étudier les rôles du D.E.A. en situation.

Le sérieux de l'affaire ayant été testé à deux reprises auprès des candidats éventuels, le Directeur général de la D.G.E.A. y souscrivit d'emblée et deux sessions de trois jours chacune furent effectivement organisées; l'une pour les gestionnaires ayant des formateurs inscrits au *Premier Cycle* et une autre (la même année, c'est-à-dire en 1970-1971) pour les gestionnaires ayant des formateurs inscrits à ETAP[26].

Organiser de telles sessions correspondait à un besoin pressenti depuis longtemps par l'équipe Sesame, mais on n'avait toutefois jamais osé s'en ouvrir aux intéressés, car offrir de la formation à des administrateurs représentait un double défi important: d'abord le prestige des administrateurs impressionnait les membres de l'équipe et, ensuite, le statut de *client* des administrateurs (ce sont eux qui prenaient la décision d'inscrire ou non des formateurs aux programmes de Sesame) leur faisait appréhender un conflit de rôle.

Enfin, le vin étant tiré, l'équipe le but avec l'enthousiasme habituel . . . et n'eut pas à s'en repentir car elle s'avéra parfaitement capable de donner de la formation à des gestionnaires, et ce fut utile.

La formation en 1970-1971

De fait, l'orientation des deux stages réalisés la première année, en 1970-1971, fut assez différente compte tenu des demandes des deux groupes. Pour les gestionnaires ayant des formateurs inscrits au *Premier Cycle*, la session de formation fut structurée de telle sorte qu'elle leur fournit une occasion de faire l'analyse de leurs rôles comme gestionnaires et ce, à partir d'une description de leurs activités quotidiennes complétée par une réflexion théorique sur les caractéristiques d'une organisation et par des échanges visant à dégager une signification personnelle à cette étude.

Pour les gestionnaires ayant des formateurs inscrits à ETAP, la session consista en un effort de compréhension des objectifs poursuivis par ETAP, de ses implications pour chaque Service d'éducation des adultes et des problèmes rencontrés dans la poursuite de ces objectifs. Une partie de la session était enfin consacrée à l'exploration de moyens susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs d'ETAP.

Cette année-là, trente-cinq gestionnaires provenant de vingt-neuf commissions scolaires participèrent à l'une ou à l'autre des deux sessions résidentielles. Vingt d'entre eux étaient des D.E.A., les autres étant, pour la très forte majorité, adjoints aux D.E.A., les autres enfin, responsables d'un secteur d'un Service d'éducation des adultes.

---

25. Le *Premier Cycle* a été décrit au Chapitre IV.

26. Voir Chapitre V.

Les résultats immédiats de ces sessions[27] furent avant tout une nette amélioration des relations entre Sesame et les gestionnaires. Ces derniers avaient *enfin* vécu la pédagogie Sesame et comprenaient mieux les agissements de leurs formateurs. Cela les a presque tous confirmés dans leur confiance en Sesame et en leurs formateurs.

Les sessions ont par ailleurs rendu la majorité des participants plus capables d'assumer leur responsabilité face aux problèmes de changement rencontrés chez eux et aussi plus capables de comprendre ces problèmes et de les solutionner. De plus, bon nombre de participants ont rapporté voir plus clair dans ce qu'est une organisation et quels rôles ils y jouent. Enfin, plusieurs participants y ont acquis des habiletés dans la solution de problèmes, habiletés qu'ils ont transposées dans d'autres champs que la seule gestion des formateurs et de l'innovation pédagogique (éléments du processus de solution de problèmes, capacité accrue de collaboration, participation améliorée au travail en équipe, motivation accrue pour leur travail, etc.).

La formation en 1971-1972

La durée des sessions de 1970-1971 étant très limitée, il s'agissait plutôt de sessions de sensibilisation que de formation.

Si elles comblaient la soif de savoir d'un certain nombre de participants, une majorité d'entre eux était désireuse de s'instrumenter davantage et réclamait de véritables sessions de formation à la gestion, au changement organisationnel et au changement planifié.

Sesame prépara effectivement un programme de formation en réponse à cette demande. Il s'agissait d'une série de sessions totalisant quatre semaines et se répartissant sur une année. Le but de ces réunions était d'approfondir et de varier les contenus de l'année précédente de façon à permettre des apprentissages plus stables et plus étendus.

Présenté à la D.G.E.A. pour approbation en même temps que le plan d'action annuel de Sesame, il suscita des réactions très diverses parmi les membres du Comité de régie: certains y souscrivaient d'emblée, d'autres émettaient des réserves tournant autour des rapports D.G.E.A.-organismes, d'autres enfin, en contestaient l'utilité[28].

Sesame fut finalement autorisé, en guise de compromis, à continuer de réunir les gestionnaires dans des réunions d'information sur la formation des formateurs et des sessions de sensibilisation à certains aspects de la gestion, avec la réserve suivante: les participants à ces sessions ne devraient pas s'absenter de leur bureau pour une durée supérieure à celle de l'année précédente, soit six jours. Comme il fallait prévoir trois jours pour des réunions d'information et d'évaluation de la formation de formateurs, cela laissait trois jours pour la formation des gestionnaires.

Des sessions semblables à celles de 1970-1971 furent donc organisées. Elles comportaient des objectifs analogues et réunirent quarante-cinq gestionnaires provenant de quarante-trois commissions scolaires. Ce nombre n'inclut pas les trente gestionnaires inscrits à ETAP (voir page 78), ni les trente-six inscrits à la FPA (voir page 142), ce qui porterait à cent onze le total des gestionnaires ayant été sensibilisés cette année-là aux approches que l'on sait.

---

27. Les résultats à moyen terme seront étudiés plus loin dans ce chapitre.

28. Nous analyserons plus loin dans ce chapitre l'attitude des membres du Comité de régie de la D.G.E.A. à la formation des gestionnaires des Services d'éducation des adultes.

Les résultats immédiats de ces sessions furent, somme toute, similaires à ceux de l'année précédente: meilleure compréhension et meilleure adhésion au changement pédagogique, meilleure compréhension de ce qu'est une organisation et des rôles que la gestion y joue et, finalement, amélioration des pratiques de gestion.

Si nous passons rapidement sur les résultats immédiats, c'est que trois ans plus tard nous avons fait un sondage auprès d'anciens participants sur les résultats à moyen terme de telle sessions.

Ce sont les données recueillies lors de ce sondage que nous allons présenter maintenant.

LES RÉSULTATS

Les participants de ces stages ont fait des apprentissages qu'ils ont traduits par des gestes concrets et des changements qu'ils ont apportés au fonctionnement de leur service. Voyons en premier lieu quels sont les apprentissages les plus importants réalisés par les stagiaires-gestionnaires. Nous verrons par la suite dans quels gestes se sont matérialisés ces apprentissages (les changements qui résultèrent de ces apprentissages).

Les apprentissages

Les apprentissages des stagiaires peuvent être regroupés sous quatre thèmes: les dimensions d'une organisation, le rôle d'un gestionnaire, la solution de problème par un processus rationnel, le leadership du gestionnaire.

— ***Les dimensions d'une organisation.*** Les stagiaires ont assimilé un certain nombre de concepts permettant d'appréhender l'organisation qu'ils dirigent (le S.E.A.) par ses diverses dimensions (objectifs, structures, procédures, acteurs, technologies). Suivant leur témoignage, cela leur permet d'avoir une prise globale sur l'organisation, de se délivrer du schéma simpliste «*un problème — une solution*» pour comprendre de quel ordre sont les problèmes rencontrés, quelles en sont les causes et surtout de voir les problèmes rencontrés dans leur travail en interaction les uns avec les autres.

Selon eux, cet apprentissage est important, car il leur permet de cesser de régler des problèmes en en créant de plus graves ou encore de *toujours régler les mêmes problèmes*, c'est-à-dire traiter des symptômes ou encore apporter des solutions superficielles à des problèmes mal posés.

On cite à titre d'exemple: ne pas tenter de régler des problèmes posés par les *personnels* par des changements de *structure*, ne plus compenser le flou des *objectifs* en chambardant continuellement la *planification*. Globalement, ils sont plus à l'aise devant un problème qui se présente et tentent de le situer dans son contexte avant de «partir éteindre des feux».

On mentionne aussi une capacité nouvelle d'interpréter les opérations de leurs services quant à leur objectif de *maintenir* l'organisation en vie ou de *changer* l'organisation pour la rendre plus productive. Cet apprentissage leur permet dans certains cas d'évaluer globalement leur action, dans d'autres cas de faire face aux nécessités de changement de façon plus compétente.

Somme toute, les interviewés disent saisir mieux en quoi un S.E.A. ce n'est pas *des* problèmes, mais *un* problème aux multiples facettes en interaction. Ils ont apprécié les concepts qui leur ont été fournis pour comprendre ces facettes et tenir compte de leurs interactions, ainsi que la pédagogie de la session leur permettant d'apprendre à utiliser ces concepts.

— ***Le rôle d'un gestionnaire.*** L'analyse de leurs rôles de gestion leur a permis de prendre du recul sur leur action. Par exemple, elle leur a permis de mettre en relation certains rôles, notamment les suivants: *définir les objectifs, les rendre opérationnels, planifier l'action, l'organiser et en contrôler les résultats*. On mentionne les apprentissages faits à ce chapitre comme très satisfaisants et très utiles. Les ex-stagiaires rapportent qu'ils ont non seulement compris le lien entre ces rôles au plan logique mais ils les ont surtout intégrés en devenant plus compétents, en apprenant à utiliser des méthodes de définition d'objectifs, de planification, etc.

— ***La solution de problème.*** Les autres rôles où les stagiaires ont apprécié voir plus clair sont les rôles de *coordination* (ils en ont compris l'importance et ont démystifié le *comment*) et, surtout, les rôles de *solution de problème*. Au sujet de la solution de problème, les ex-stagiaires insistent pour dire combien il leur est utile de posséder des instruments d'analyse et des concepts leur permettant de poser des diagnostics en termes de cause, d'ordre, d'origine des problèmes et leur permettant d'inventorier, d'évaluer des solutions (en termes de coûts, d'efficacité, d'effets seconds) et de les mettre en œuvre de façon rationnelle et contrôlable. Encore une fois, cela les change d'avoir à se fier à l'impulsion du moment ou encore à l'expérience ou au gros bon sens[29].

— Notons enfin que les rôles de *prise d'information* et de *communication d'information* sont davantage exercés par les ex-stagiaires de Sesame, la coordination, la complémentarité d'objectifs, la solution rationnelle des problèmes supposent que les personnes concernées partagent beaucoup d'information, même s'ils ont parfois le sentiment d'y perdre du pouvoir (l'information c'est le pouvoir), car ils trouvent une compensation ailleurs. Cette compensation, ils la situent dans la qualité des décisions prises, dans l'efficacité accrue des efforts des membres de leur service due à l'identification plus grande de ces derniers aux objectifs, dans le sentiment d'être plus compétent et plus «moderne», comme gestionnaire.

— ***Le leadership du gestionnaire.*** À la suite de leur participation à des stages pour gestionnaires, les ex-participants se perçoivent comme plus démocratiques dans l'exercice de leur leadership. «Avant j'étais autocratique et *fret*»; «le côté humain des problèmes ça ne m'intéressait pas: deux plus deux ça faisait toujours quatre»; «j'étais dans le style militaire: j'étais le boss, payé pour prendre des décisions»; «je suis moins égocentrique, je sais écouter, tenir compte des points de vue». Les ex-stagiaires disent exercer un leadership plus démocratique; ils sont moins impulsifs et plus nuancés. Ils perçoivent leur situation de leader comme les plaçant en relation avec beaucoup de monde, dans des rôles complémentaires. Ils délèguent plus facilement et plus clairement leurs pouvoirs et tendent à exercer une direction collégiale.

Il y a une relation, pour les ex-participants, entre ce changement dans le sens d'un style de leadership plus démocratique et l'accroissement de leur confiance en eux-mêmes. Ils se disent eux-mêmes *moins défensifs, plus confiants face au changement, plus permissifs, plus chaleureux ou plus*

29. Une tendance forte actuellement chez certains administrateurs consiste à valoriser *le décision taker, celui qui ne laisse pas moisir les problèmes*. Comme dit le philosophe Charlie Brown lors d'un insight désabusé sur les conséquences de ce modèle de fonctionnement: «I took 120 decisions today. All of them wrong».

accueillants. Cette relation entre *plus d'assurance* et *style démocratique* n'est paradoxale qu'en apparence et peut fort bien s'expliquer par l'accroissement de leur sentiment de compétence (du lui-même à un accroissement réel de leur compétence), sentiment qui les rend aptes à fonctionner de façon plus ouverte et à moins se réfugier derrière la façade de leur rôle et de leur statut.

Les changements produits par ces apprentissages

Les changements produits par ces apprentissages sont apparents au double niveau suivant: celui du S.E.A. auquel appartient le gestionnaire et celui de l'interaction entre le S.E.A. et son environnement.

— ***Les changements dans le S.E.A.*** En général, les changements d'orientation survenus sont les suivants: installation de la collégialité dans les prises de décision en ce qui concerne, notamment, la planification, l'organisation et l'évaluation de l'action; accroissement de la circulation de l'information; adoption de procédures explicites d'établissement des objectifs, de planification, d'organisation (calendrier, tâche, etc.) et d'évaluation de l'action; prise en considération des facteurs humains dans la prise de décision (motivation, compétence, intérêt); complémentarité des objectifs et du fonctionnement des divers secteurs du Service.

Ces changements se manifestent au niveau des structures et des procédures. À titre d'exemple, on mentionne: instauration de réunions hebdomadaires des cadres, professionnels et directeurs de Centre des S.E.A. But de ces réunions: circulation d'information, évaluation de l'action, mise au point de l'organisation; nouvelle répartition des dossiers favorisant une plus grande efficacité et un meilleur service à la clientèle; réunions annuelles, hors du bureau, de mise au point de la distribution des tâches, de l'exercice des rôles et des rapports entre les personnes; mise au point des objectifs et de la planification; évaluation de l'action du Service.

Globalement, de tels changements dans les pratiques des S.E.A. ont entraîné les effets suivants: motivation et satisfaction accrues de la part des cadres, des professionnels et des directeurs de Centre; confiance plus élevée, chez ces personnes, dans le S.E.A. Le S.E.A. est plus cohésif au plan des objectifs et du fonctionnement (entraide); qualité des décisions accrue, problèmes réglés pour plus longtemps; meilleur support et meilleure collaboration offerte aux formateurs dans leurs actions de renouveau pédagogique.

— ***Les changements dans les interactions du S.E.A. avec son environnement.*** Dans ce domaine, les changements les plus communément cités sont les suivants: plus grande qualité dans les services rendus à la clientèle (grâce à une meilleure capacité de tenir compte des besoins de la population); représentation plus efficace du S.E.A. par le D.E.A. à la table de gestion et aux différents comités de la commission scolaire; meilleure utilisation des ressources du D.E.A. par les collègues des autres services de la commission scolaire, voire par les commissaires (sur des problèmes de planification, de définition de problème, de relations interpersonnelles)[30]; décentration du S.E.A.

30 Souvent, les membres d'autres services de la commission scolaire expriment à des membres du S.E.A. leur envie lorsqu'ils constatent que, ayant souvent des objectifs analogues (vg. quant au perfectionnement et au développement de la pédagogie) les membres du S.E.A. sont avantagés du fait qu'ils possèdent des moyens et des outils de travail supplémentaires fort adéquats.

de ses prérogatives et plus grande capacité de collaboration avec les autres organismes d'éducation des adultes de la région; interaction plus efficace avec la D.G.E.A. dans la solution des problèmes du S.E.A.

COMMENTAIRES

Le relevé des résultats des stages de formation pour gestionnaires contribue à valider l'approche adoptée par Sesame pour ces stages. D'une part, les résultats vont dans le sens d'une plus grande efficacité (vg. qualité des prises de décision) et, d'autre part, les méthodes de gestion sont plus en accord avec la philosophie éducative dont s'inspire Sesame (vg. prise en considération de la motivation des personnes).

Sesame a touché dans des sessions de formation pour gestionnaires les trois quarts des commissions scolaires francophones et la moitié des Cégeps. D'autres S.E.A. ont fait, sans l'aide de Sesame, des efforts dans le même sens. C'est pourquoi nous croyons que plus de la moitié des S.E.A. du Québec manifestent, dans leur gestion, des tendances qui vont dans le sens décrit dans les pages qui précèdent. Ces tendances sont, dans certains cas, très organisées et irréversibles, dans d'autres cas, plus fragiles. Nous sommes par ailleurs incapables de préciser cette proportion.

Il semble bien que la formation à la gestion, telle que donnée par Sesame, donne des résultats qui ne sont encore apparents qu'au niveau du fonctionnement interne du S.E.A. ainsi que dans les rapports du S.E.A. avec la commission scolaire, les autres S.E.A. et la D.G.E.A. On s'attendrait par ailleurs à des résultats plus nombreux des sessions de formation au niveau des services à la clientèle adulte.

Nous sommes étonnés du fait que les gestionnaires rapportent tellement d'effets de leur formation sur le fonctionnement de leur Service et si peu d'effets sur les services rendus par leur S.E.A. à leur clientèle. Cette observation s'explique bien sûr en partie par les contenus des stages, mais elle nous suggère de plus le parallèle suivant: en 1969-1970, les responsables d'ETAP, tentant d'influencer les objectifs qu'ont les S.E.A. par rapport à l'étudiant-adulte, constataient que le problème prioritaire n'était pas du tout de changer ces objectifs mais bien de leur donner plus d'importance, tellement ils étaient perdus dans un «fatras» de préoccupations des S.E.A.: administration, expansion du volume d'opérations, etc. Cette situation était en voie de changement deux années plus tard, comme en font foi les nombreux projets de développement de la pédagogie, d'accueil de la clientèle, etc. réalisés dans le cadre d'ETAP (pp. 82-83) et ailleurs.

En termes plus explicites, les gestionnaires formés ont d'abord cherché à ajuster le fonctionnement de leur Service, à mettre plus d'ordre dans leur boîte avant de s'attaquer aux rapports entre le S.E.A. et sa clientèle. En ce cas, il faut déplorer avec eux le petit nombre de sessions qui leur ont été offertes. Plus de formation leur aurait peut-être permis de déboucher sur leurs objectifs face à leur clientèle.

Si les résultats obtenus grâce à la formation des gestionnaires sont intéressants, il faut bien se rendre compte que ces résultats étaient des changements amorcés et non des résultats stables et complets. On ne peut attendre de tels miracles de deux sessions de trois jours. Presque tous les interviewés soulignaient spontanément qu'il ne fallait pas prendre pour acquis qu'ils n'avaient plus de problème de compétence comme gestionnaires, suite à leurs deux sessions. Ces personnes, au contraire, déploraient l'interruption de ces sessions et en réclamaient le démarrage en avançant deux raisons: ils avaient

besoin de formation; ils n'avaient pas encore trouvé l'équivalent ailleurs en ce qui concerne les contenus, la pédagogie utilisée et la connaissance concrète qu'avait Sesame de l'éducation des adultes. En d'autres termes, le travail entrepris par Sesame auprès des gestionnaires des S.E.A. et arrêté en 1972, n'était pas terminé.

Le mandat du perfectionnement des gestionnaires de l'éducation des adultes faisait l'objet d'un désaccord entre le Service général des personnels des organismes d'enseignement (le S.G.P.O.E.) et la D.G.E.A. Il était normal que le S.G.P.O.E. exerce une influence sur le perfectionnement des gestionnaires de l'éducation des adultes, et ce, pour les raisons suivantes: habituellement, dans une entreprise, c'est le Service du personnel qui doit avoir la responsabilité de la formation. C'était d'ailleurs lui, le S.G.P.O.E., qui avait la responsabilité du perfectionnement de tous les personnels des organismes. Enfin, le S.G.P.O.E. avait la responsabilité des politiques administrative et salariale touchant tous les personnels des réseaux. Il avait donc un rôle à jouer dans le perfectionnement des personnels de l'éducation des adultes. Ces considérations toutefois ne dispensaient pas la D.G.E.A. de jouer un rôle actif dans le perfectionnement des gestionnaires de l'éducation des adultes. En effet, au Ministère de l'éducation, la responsabilité de la gestion et du développement de l'éducation des adultes appartenait en propre à la D.G.E.A. Or, la D.G.E.A. concevait le perfectionnement des personnels comme un moyen privilégié de développement. Elle disposait d'une conception élaborée et d'instruments très adéquats d'aide à la gestion du perfectionnement. Elle avait même hérité, de Sesame, d'une équipe d'experts dans le perfectionnement du personnel. Il serait donc normal que la D.G.E.A. exerce une influence déterminante sur le perfectionnement des personnels des S.E.A. des cégeps et des commissions scolaires.

C'est pourquoi nous recommandons que la D.G.E.A. et le S.G.P.O.E. aménagent une entente permettant le perfectionnement des personnels des S.E.A., entente qui repose sur la responsabilité et l'expertise de la D.G.E.A. en cette matière, tout en respectant le caractère d'instance de services du S.G.P.O.E. et ses responsabilités en matière de gestion du personnel.

Le perfectionnement fourni par Sesame comportait une pédagogie telle qu'il se situait, à certains moments, plus près de la consultation organisationnelle que du perfectionnement classique ou traditionnel. Il aurait dû déboucher de fait sur de la consultation suivie, ce qui s'est produit d'ailleurs, dans des cas exceptionnels. De cela, nous dégageons trois choses:

La première, c'est que le perfectionnement des gestionnaires de l'éducation des adultes ne devrait pas être *académisé* mais, au contraire, il devrait utiliser une pédagogie collée aux vrais problèmes, ceux que rencontrent les gestionnaires en situation.

La deuxième, c'est que les gestionnaires de l'éducation des adultes devraient avoir la facilité de recourir à des services compétents de consultation organisationnelle.

La troisième, c'est que l'approche synthétique du développement organisationnel devrait être retenue de préférence à des approches analytiques inspirées du taylorisme ou encore de l'approche technocratique.

LES GESTIONNAIRES ET LES CHANGEMENTS EN PÉDAGOGIE

Nous présentons ci-dessous un certain nombre de réflexions, élaborées au cours de l'expérience de Sesame, sur la place

des gestionnaires dans une stratégie de changement de la pédagogie. Nous aimerions utiliser comme point de départ de ces réflexions l'incident qu'a constitué en 1971 la réaction négative de la D.G.E.A. à une proposition de Sesame visant à lancer un programme de formation assez important pour les gestionnaires des Services d'éducation des adultes des commissions scolaires. Nous voulons utiliser cet incident comme point de départ, d'une part parce que nous le croyons significatif (c'était la première fois que la D.G.E.A. disait *non* à une proposition de Sesame) et, d'autre part parce que l'analyse de cet incident a effectivement alimenté notre réflexion (qu'il sert par ailleurs à illustrer assez bien: essayer de comprendre la position des dirigeants de la D.G.E.A. nous a aidé à rendre plus vivantes certaines dimensions théoriques concernant la place des détenteurs du pouvoir formel dans les stratégies de changement).

Précisons que la décision d'autoriser Sesame à tenir de brèves sessions de sensibilisation plutot que de réelles sessions de formation fut prise à la suite d'une discussion du projet par les membres du Comité de régie de la D.G.E.A. Si nous participions effectivement à cette discussion, il n'en reste pas moins que l'interprétation que nous en avons faite n'a pas été soumise au Comité de régie. C'est pourquoi elle n'a que statut d'hypothèse.

On peut supposer que la position de chacun des membres du Comité était l'une ou l'autre des quatre positions suivantes (nous nous en tenons aux positions qui nous paraissent avoir effectivement été adoptées):

Position 1: doute. Tout en admettant en principe l'utilité de la formation des gestionnaires proposée par Sesame, on n'est pas d'accord pour déclencher un changement d'envergure sans en connaitre mieux la stratégie et les implications sur les S.E.A. et sur la D.G.E.A.

Position 2: accord. La formation des gestionnaires est nécessaire pour changer la pédagogie. Dans une entreprise, il est fréquent qu'on doive former les contremaitres pour corriger des lacunes reprochées aux ouvriers.

Position 3: accord complet. Tout en rendant possible le changement de la pédagogie, la formation des gestionnaires permettra de changer les attitudes et méthodes de travail des gestionnaires du terrain. Cela fera éventuellement pression sur la D.G.E.A. et c'est très bien.

Position 4: désaccord complet. Changer la pédagogie c'est bien, mais laissez les gestionnaires et la gestion tranquille! La proposition de Sesame est une tentative d'intrusion sinon fâcheuse au moins farfelue des pédagogues (Sesame était identifié à la pédagogie) dans le domaine sérieux de l'administration.

La présentation de ces diverses positions hypothétiques nous permet d'introduire les considérations suivantes sur la place des gestionnaires dans le changement de la pédagogie.

L'interaction entre la pédagogie et la gestion.

La formation des gestionnaires est un élément essentiel d'une stratégie de changement de la pédagogie. On admet généralement que la pédagogie ne peut être changée que si l'on attache une grande importance à la formation des formateurs. Nous croyons qu'il s'agit là d'une condition nécessaire, mais nullement suffisante. En effet, nous croyons qu'il est illusoire de penser changer la seule pédagogie sans changer aussi la gestion et de plus, qu'il est injuste envers les formateurs de croire que ces derniers doivent être les seuls agents du changement pédagogique sans que les gestionnaires deviennent eux aussi agents de changement. La pédagogie d'un organisme ressemble toujours, sur une longue période, à

son administration et à sa gestion, et réciproquement. Il est impossible que la gestion soit démocratique et la pédagogie autoritaire, et réciproquement; il est impossible que les administrateurs soient d'abord préoccupés de leur plan de carrière et les formateurs d'abord préoccupés des étudiants, et réciproquement.

Cela est vrai parce qu'un S.E.A. est un tout organique et comme tel, recherche un équilibre ou une cohérence. Cohérence ne veut pas dire stagnation: les organismes se développent par déséquilibres successifs, mais ne peuvent endurer de grands déséquilibres sur une longue période.

En plus d'interagir globalement comme aspects d'un même organisme, la pédagogie et la gestion interagissent dans la complémentarité de leurs fonctions. Un seul exemple suffira à illustrer ce mode d'interaction: lorsqu'un D.E.A. a réussi à concevoir et organiser un service répondant à des besoins d'une clientèle amérindienne, il n'a encore rien fait d'utile si les formateurs ne réussissent pas, à leur tour, à adapter leur rôle aux caractéristiques et besoins de cette clientèle. Mais peut-on raisonnablement s'attendre à ce qu'un formateur réussisse cette adaptation sans que naissent, à leur tour, des problèmes de discipline, d'assurance, de police? Car les *solutions classiques* aux questions d'assiduité, de discipline, du fumage, d'assurance, d'alcool et de police font partie d'un ensemble où *la pédagogie elle aussi est classique*, et *la clientèle, classique* elle aussi. C'est pourquoi la pédagogie, qu'on le veuille ou non, est institutionnelle, au même titre que la gestion d'ailleurs, et non seulement une spécialité reconnue au formateur. C'est une affaire qui touche globalement le S.E.A. Et les gestionnaires, les formateurs et les autres personnels doivent avoir un langage commun en plus de leurs compétences respectives.

Cependant, il ne faudrait pas croire que la pédagogie est une affaire ne concernant que le S.E.A. En effet, le raisonnement que nous venons de faire s'applique «mutatis mutandis» lorsqu'on fait apparaître la D.G.E.A. dans le décor: sur une moyenne période, la D.G.E.A. et les S.E.A. ne peuvent que tendre à se ressembler au plan des objectifs, des valeurs et du fonctionnement. Et encore ici, on peut distinguer deux niveaux de causes à cette ressemblance forcée: la cohérence globale à laquelle tend un système et la complémentarité des actions des composantes du système.

Illustrons par un exemple les causes de premier niveau: la façon dont fonctionne la D.G.E.A. reflète certains choix valoriels implicites ou explicites de celle-ci. Comme organisation, la D.G.E.A. accorde une certaine pondération aux variables suivantes: respect des normes et procédures, efficacité administrative et financière, satisfaction des besoins de la clientèle, qualité des relations avec l'instance politique, etc.

Étant donné la position d'autorité de la D.G.E.A. par rapport aux organismes, il est fatal que ces choix influencent les choix faits par les organismes face aux mêmes variables. Ceci pour deux raisons: d'abord parce que ces choix colorent les productions de la D.G.E.A., lesquelles ont le plus souvent valeur de directive et parfois valeur d'exemple pour les S.E.A.; ensuite, parce que ces choix déterminent les grilles d'interaction D.G.E.A.-S.E.A. et, notamment, les critères d'évaluation des personnes et des organismes par la D.G.E.A.

D'après nous, au «pifomètre», la nature des choix de la D.G.E.A. est responsable à 80% du fonctionnement et de la production des S.E.A. Ces derniers ont bien sûr une marge de jeu importante (50%?) sur une courte période, mais celle-ci s'avère réduite sur une longue période.

Le second niveau de causes de la ressemblance nécessaire D.G.E.A.-S.E.A.

se trouve dans la complémentarité de leurs rôles.

Qu'il nous suffise de rappeler que les durées et les objectifs de formation sont décidés à la D.G.E.A., de même que les modes de financement des activités et de recrutement des participants, etc. Pour certaines activités (les SEAPAC, les cours autofinancés) la latitude des S.E.A. est plus grande. En conséquence, la possibilité d'être original au niveau local, quoique réelle (la preuve en est faite), n'en demeure pas moins, pour une part importante et surtout sur une longue période, contrôlée par la D.G.E.A. Voilà donc une autre série d'excellentes raisons pour que les S.E.A. et la D.G.E.A. se ressemblent.

Nous venons de voir pourquoi la réforme de la pédagogie est illusoire sans la réforme de la gestion: une réforme même majeure de la pédagogie est, d'une part, insuffisante et, d'autre part, impossible sans une réforme majeure de l'administration et de la gestion, au plan local et au plan provincial à cause des interactions incessantes: pédagogie-gestion et S.E.A.-D.G.E.A. Et de plus, comme la pédagogie et la gestion sont portées par des personnes, il nous semble que la pédagogie ne pouvant être réformée sans formation de formateurs, la réforme de la gestion appelle elle aussi la formation des gestionnaires.

Les principes sous-jacents à un programme de formation

Il nous apparaît essentiel que les contenus de la formation à la gestion s'inspirent d'une philosophie de la gestion cohérente avec la philosophie des changements éducatifs à implanter. Et la pédagogie utilisée pour la formation à la gestion doit être, elle aussi, cohérente avec les mêmes changements.

S'inspirant du développement organisationnel (plutôt que de la gestion technocratique ou de la gestion bureaucratique) et prévoyant utiliser une pédagogie de situation, la proposition faite par Sésame au Comité de régie au sujet de la formation des gestionnaires des S.E.A. répondait à cette condition. Toutefois, Sésame n'a jamais rendu explicite la philosophie de la gestion sous-jacente au programme de formation proposé. En conséquence, certains cadres de la D.G.E.A. ne pouvaient peut-être pas acquiescer à une proposition dont la globalité des implications et des objectifs leur échappait, soit à cause de l'ampleur de leur responsabilité, d'envergure provinciale, soit parce que, au contraire, ils ne soupçonnaient pas qu'il y ait un lien entre la pédagogie et la gestion.

C'est pourquoi nous croyons que la formation des personnels de l'éducation des adultes doit être coordonnée avec les grandes lignes de développement de la D.G.E.A. de la façon suivante:

— la formation doit s'inspirer d'une philosophie de la gestion et d'une conception des services à la clientèle qui soient cohérentes entre elles et cohérentes avec le projet éducatif global (le *projet «éducation des adultes»*, tel que vu par la D.G.E.A.);

— la formation doit utiliser des méthodes (relations avec sa clientèle, pédagogie, etc.) cohérentes avec le projet global de la D.G.E.A.;

— la stratégie d'ensemble de la formation doit être globale et cohérente. Non pas qu'elle doive préciser minutieusement et de façon rigide les contenus, le nombre de clients, etc., mais que ses orientations, ses objectifs, ses effets secondaires et ses implications soient prévus et contrôlables. À cette fin, la stratégie doit faire une large place non seulement à l'aspect «préparation», mais aussi à l'aspect «recherche», de même qu'à l'aspect «évaluation», «feed-back» et «réajustement»;

— en tant que responsable de l'éducation des adultes, la D.G.E.A. doit avoir la possibilité réelle d'influencer la stratégie de formation, ce qui suppose de sa part une quantité optimale d'information sur le problème et sur son évolution.

La nécessité d'un leadership

En disant *oui* à l'opération majeure de formation des gestionnaires proposée par Sesame, les cadres de la D.G.E.A. auraient placé l'éducation des adultes dans une situation de changement majeur. Dans des périodes de changement plus que dans des périodes de fonctionnement normal se pose la question du leadership: qui va assumer le leadership ferme sinon incontesté durant cette période de *crise dirigée*?

Cette question s'est-elle posée à l'époque? Nous n'en avons retenu aucun indice. Cependant, elle nous apparaît aujourd'hui importante. Voici comment elle se pose selon nous:

— la D.G.E.A., comme organisation, est-elle assez fiable et stable aux yeux de ses propres cadres pour encourir délibérément le risque de changements organisationnels profonds? Si certains cadres de la D.G.E.A. craignaient en 1971 pour la stabilité du leadership à l'intérieur de la D.G.E.A., l'avenir devait leur donner raison comme tous le savent maintenant;

— comme principal agent et changement mandaté par la D.G.E.A., Sesame était-il assez fiable pour qu'on lui confie une part importante de leadership dans cette opération? Ici encore, si l'on se sert de l'information dont on dispose après coup, il est évident que la stabilité de Sesame n'était pas assurée . . . D'autre part, Sesame n'était pas suffisamment integré à la D.G.E.A., c'est-à-dire accepté par celle-ci et désireux de s'y identifier pour qu'il soit clair pour tous les cadres de la D.G.E.A. que l'opération de formation des gestionnaires aurait été dirigée par la D.G.E.A.

CHAPITRE VII

La sensibilisation des formateurs
Dans le but de démultiplier les effets de formation du *Premier Cycle* et de *ETAP*, Sesame a encouragé et aidé les commissions scolaires qui le désiraient à sensibiliser à certains aspects de l'éducation des adultes leurs formateurs qui n'étaient pas inscrits au *Premier Cycle* ou à *ETAP*.

L'ACTION DE SESAME

Les mesures prises par Sesame pour encourager les commissions scolaires à démultiplier les effets de la formation ont pris diverses formes et notamment les suivantes:

— Au moment de leur inscription au programme *Premier Cycle* et à l'opération *ETAP*, les professeurs s'engageaient à tenir, à la fin de leur année de formation, une session ayant pour but de *sensibiliser les collègues de leur commission scolaire aux méthodes dont ils avaient fait l'apprentissage*[31]. La durée, l'ampleur, le contenu, la date, le nombre, etc. de ces sessions étaient sous la responsabilité de chaque D.E.A., *selon les circonstances propres à chaque régionale*[32].

— Durant l'année, à l'occasion des rencontres fréquentes de Sesame avec les D.E.A., les attentes que ces derniers entretenaient quant à la sensibilisation étaient précisées et confrontées aux objectifs de Sesame et aux ressources des formateurs. Ces discussions avaient pour effet de rendre le D.E.A. plus apte à orienter ces sessions de façon utile.

31. Document d'information sur le Premier Cycle, mai 1970, p. 22.

32. Idem, Ibidem.

— En avril ou mai de chaque année, à l'occasion d'un stage prévu dans le cadre de chaque programme de formation (*Premier Cycle* et *ETAP*), les formateurs recevaient la visite de l'équipe Sesame pour préparer cette session: identification des intentions du D.E.A., des possibilités du formateur, des contraintes, des ressources et des autres caractéristiques régionales, etc., jusqu'à la planification et l'organisation.

— Faisant suite à de multiples demandes en ce sens, en août et septembre 1971, des membres de l'équipe Sesame se sont rendus dans diverses régions pour apporter une aide supplémentaire à des formateurs et à des gestionnaires qui projetaient d'organiser des sessions de sensibilisation. Sesame n'a pas dirigé ou organisé de telles sessions pour les commissions scolaires (c'est pourtant ce qu'on lui demandait), mais aidé, dans leur préparation, des personnes du terrain qui avaient à assumer la responsabilité de telles sessions. Cette position de Sesame reposait sur un double souci d'économie de ses ressources humaines et d'appropriation des problèmes et des solutions par les responsables des S.E.A.

L'ACTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Les archives de Sesame contiennent assez peu d'information sur les sessions organisées par les commissions scolaires. Une telle pauvreté de données se justifie difficilement mais s'explique par le fait que, les sessions *appartenant* aux commissions scolaires, Sesame était moins porté à s'y immiscer et même à s'en tenir systématiquement informé.

Les informations que nous avons nous permettent d'estimer entre cinq cents et sept cents le nombre de formateurs d'adultes touchés par ces sessions, d'une durée de deux à cinq jours.

Les contenus abordés étaient parmi les suivants: centration sur la clientèle (portrait de l'étudiant-adulte, prise de conscience de la relation formateur-formé), instrumentation à la relation d'aide et à l'apprentissage, la clarification des conditions d'apprentissage (partage du contrôle entre le formateur et le formé), l'animation de groupe et le travail en équipe, le processus de solution de problème. Les méthodes utilisées étaient le plus souvent l'atelier de travail, parfois l'étude de textes.

Souvent, de telles sessions étaient de plus l'occasion pour le S.E.A. de familiariser ses formateurs avec des aspects administratifs de leurs rôles.

Il est important de noter qu'en plus des objectifs d'ordre pédagogique (et secondairement administratifs) de ces sessions, celles-ci avaient des objectifs très importants en ce qui concerne la connaissance de l'éducation des adultes pour les formateurs et leur identification à cette cause. En effet, ces sessions étaient souvent la plus importante occasion pour les formateurs d'adultes, qui très souvent se percevaient jusque-là comme *de passage dans ce «side line»*, de rencontrer leurs collègues et les cadres de l'éducation des adultes et, par la même occasion, de découvrir qu'ils avaient des problèmes en commun, que les *permanents* de l'éducation des adultes avaient un idéal et des objectifs, qu'ils avaient besoin de la collaboration de tous les formateurs et étaient désireux de l'obtenir.

Enfin ces sessions ont souvent servi à légitimiser ou à démystifier la participation du S.E.A. au projet Sesame, en fournissant des occasions de rencontres interpersonnelles entre professeurs *sésamiens* d'une part, et professeurs *non-sésamiens* d'autre part, et en permettant aussi la mise en valeur et l'explication de l'approche Sesame: ses valeurs, ses méthodes, etc.[33]

33 Faute d'un meilleur endroit, nous mentionnons ici que d'autres moyens de démultiplication ont été efficacement utilisés. Nous pensons ici au pairage de professeurs inscrits à Sesame, avec des professeurs qui ne l'étaient pas, aux multiples formes de «team-teaching» utilisées dans le but d'influencer des collègues, à la consultation offerte et efficacement réalisée par les formateurs sésamiens à des non-sésamiens, etc.

CHAPITRE VIII

L'action de Sesame en formation professionnelle des adultes

Chronologiquement, la première action de Sesame concernant d'autres instances de l'éducation des adultes que les seules commissions scolaires se situe dans le cadre de la formation professionnelle des adultes (FPA). Cette opération en effet, s'adressait aux Services d'éducation des adultes des commissions scolaires, aux Services d'éducation permanente des Cégeps et aux Centres de formation professionnelle[34]. Elle est répartie sur deux années, 1970-1971 et 1971-1972, celles-ci correspondant à deux objectifs bien distincts.

En effet, en 1970-1972, Sesame a dirigé une recherche-action en FPA avec le concours de sept commissions scolaires, Cégeps et Centres de formation professionnelle. Les résultats de cette recherche-action ont permis à Sesame de préparer une action de formation pour des formateurs et des gestionnaires de la FPA dans des commissions scolaires, Cégeps et Centres de formation professionnelle. Cette action de formation eut lieu en 1971-1972. Nous verrons maintenant en quoi ont consisté l'une et l'autre (la recherche-action de 1970-1971 et la formation de 1971-1972) et quels en ont été les résultats.

LA RECHERCHE-ACTION DE 1970-1971

La FPA étant un secteur aux besoins considérables, il fut décidé en mars 1970, par les autorités de la D.G.E.A. et du Ministère de l'éducation, sur recommandation de l'équipe Sesame, que cette dernière devait contribuer de ses ressources à l'amélioration du système de FPA. Etant donné que

34. Les Centres de formation du Ministère du travail et de la main-d'oeuvre du Québec n'ont cessé de donner des cours qu'en 1972-1973.

la «*branche forte*» de Sesame était la formation des personnels, l'équipe envisagea donc en premier lieu l'hypothèse d'appliquer cette solution en FPA. Pour vérifier l'adéquacité de cette solution, Sesame réunit des informations sur le problème FPA, pour se rendre rapidement compte qu'il était très complexe. À ce point complexe qu'il fut décidé de consacrer un an à une recherche-action.

Objectifs
Les objectifs de cette recherche-action seront de:

— faire un diagnostic du problème FPA;

— vérifier l'utilité et la possibilité d'offrir du perfectionnement aux personnels œuvrant dans ce secteur controversé;

— éventuellement élaborer un projet d'intervention autre qu'un projet de perfectionnement.

Organisation de la recherche-action
Voici les principaux éléments du schéma utilisé pour cette recherche-action[35]:

— la recherche-action tiendra compte des instances suivantes: commissions scolaires, Cégeps, Centres de formation professionnelle[36];

— l'orientation de la recherche-action, en terme de contenus à investiguer, ne sera pas assumée exclusivement par Sesame. Sesame présentera les objectifs de la recherche-action à des gens du terrain qui eux, diront comment ils voient les problèmes de la FPA;

— les personnes du terrain à qui on demandera leur concours seront des formateurs et des gestionnaires de la FPA.

En frappant à ce niveau, Sesame limitait d'avance l'envergure du diagnostic et surtout celle de l'action à entreprendre ultérieurement. Mais cette limite pouvait devenir une force dans la mesure où l'action de Sesame s'adressait effectivement aux formateurs et aux gestionnaires du terrain.

Ce fut l'hypothèse envisagée par Sesame, une revue de la littérature ayant montré que de nombreux diagnostics élaborés à des niveaux supérieurs semblaient n'avoir jamais déclenché d'action significative à ces niveaux:

— pour permettre aux dimensions régionales du problème FPA de ressortir si elles existent, les organismes à qui on fera appel appartiendront à deux régions identifiables;

— la formule de travail sera la suivante: six réunions de travail de deux jours chacune seront tenues avec seize formateurs et gestionnaires provenant de tous les organismes des deux régions choisies (les organismes ont adhéré librement au projet). Les réunions seront espacées d'un mois. Au cours de ces réunions, les participants choisiront les thèmes de recherche, fabriqueront des instruments de cueillette d'information et feront rapport des informations recueillies entre les réunions de travail.

Thèmes de la recherche-action
Les thèmes retenus sont les suivants:

Thème 1: description du formateur de la FPA: compétence, conditions de travail, perfectionnement;

---

35. Voir à ce sujet Tremblay G., et al. *Sesame s'ouvre à la formation professionnelle*. Ministère de l'éducation du Québec, novembre 1970.

36. Sesame tenta de s'associer à des entreprises privées, pour se buter assez tôt à un échec de ce côté.

Thème 2: la tâche du formateur de la FPA: l'étudiant, le matériel didactique, les programmes, les liaisons avec l'industrie, les méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages;

Thème 3: la clientèle: les caractéristiques sociologiques des étudiants-adultes, leur attitude face à la scolarité, les rapports entre leurs attentes et ce qu'ils reçoivent, leurs difficultés d'apprentissage;

Thème 4: la coordination de la FPA: coordination entre les diverses instances d'une même région et entre divers ministères provinciaux et fédéraux; le *client* face à l'éparpillement des juridictions.

Résultats

Il est ressorti du travail de recherche poursuivi par le groupe, les éléments de diagnostic suivants:

— le système québécois de FPA, comme système, n'est pas construit ni conduit en fonction des besoins de la clientèle, mais en fonction des juridictions et prérogatives des divers éléments qui le composent: niveaux de gouvernement, ministère, organismes;

— dans les organismes régis par le Ministère de l'éducation (les commissions scolaires et les Cégeps) la FPA est dans un état de dépendance très marquée par rapport à la formation professionnelle des *jeunes*. Cette dépendance est bénéfique à certains égards mais, dans l'ensemble, trop lourde de conséquences négatives;

— il n'existe pas de pédagogie de la FPA dans les organismes soumis à la recherche, de plus les formateurs de la FPA ne se perçoivent pas comme les spécialistes de cet art. Si ce sont des professeurs de carrière, ils sont d'abord inquiets de leur compétence dans leur discipline; s'il s'agit de professionnels empruntés à l'industrie, ils sont de passage en éducation. Dans un cas comme dans l'autre, ils sont démunis en ce qui a trait à l'art de l'aide à l'apprentissage et ils le ressentent. Leurs seules références sont, a) le modèle *compagnon-apprenti* (apprentissage par imitation) dont ils ne sont pas satisfaits parce qu'ils le trouvent inadapté à la situation de groupe et préparant peu aux changements techniques fréquents et, b) le modèle du cours magistral, conduisant à un enseignement ennuyeux et abstrait;

— les responsables de la FPA avec lesquels nous avons travaillé ne se sentent pas responsables de la FPA dans leur région. Le seul territoire de référence qu'ils connaissent est celui qui est habituellement reconnu à leur organisme. Nous n'avons pas pu repérer les *porteurs* d'une préoccupation régionale, ni parmi les participants ni en dehors d'eux.

Recommandation

A la lumière des résultats de la recherche-action, Sesame a formulé, à l'intention des responsables du Ministère de l'éducation et de ceux de la D.G.E.A., six hypothèses de travail pour l'année suivante[37]. Deux hypothèses furent retenues après modification et en 1971-1972, Sesame proposa aux commissions scolaires, Cégeps et Centres de formation professionnelle de fournir de la formation à leurs formateurs et gestionnaires de la FPA et, à la D.G.E.A., de former un comité interne de coordination de la FPA.

Conclusion

Cette recherche-action aura en somme fourni à la D.G.E.A. un diagnostic dont bon

37. Voir Appendice à l'album d'information *Sesame s'ouvre à la formation professionnelle*, Jules Desrosiers, janvier 1971

nombre d'éléments étaient déjà connus. Ce diagnostic permettait toutefois à la D.G.E.A. de confirmer et de synthétiser ses informations sur la FPA grâce à la méthode de recherche utilisée, la recherche-action. L'équipe Sesame était bien préparée pour agir en FPA. Enfin, seize formateurs et administrateurs appartenant à sept organismes de deux régions différentes possédaient une bien meilleure vision de la FPA. Ils avaient aussi acquis des habiletés supplémentaires pour diagnostiquer des problèmes et pour travailler en groupe.

LA FORMATION DES PERSONNELS EN 1971-1972

L'action de Sesame en FPA, en 1971-1972, comporte deux volets: le premier est défini par une action de formation pour les formateurs et les gestionnaires de la FPA dans des commissions scolaires, Cégeps et Centres de formation professionnelle. Dans le but d'accroître l'efficacité de son action et celle des participants engagés dans cette action de formation, Sesame résolut de n'accepter que les candidats provenant d'organismes dont au moins un formateur et un gestionnaire désiraient s'inscrire à cette formation. De plus, il fut décidé que la sélection privilégierait les candidatures provenant de régions dont plusieurs organismes désiraient inscrire des participants. Le but de la première condition était de permettre aux organismes d'attaquer de façon concertée et sur deux fronts le renouveau de la FPA: le front strictement pédagogique et le front administratif. Quant à la seconde condition, elle voulait favoriser, bien timidement, la coordination interinstitutionnelle à l'intérieur de régions données.

Quinze commissions scolaires, quatre Cégeps et deux Centres de formation professionnelle ont inscrit vingt-quatre formateurs et trente-six gestionnaires à cette action de formation.

La formation des formateurs

Dans le cas des formateurs, la formation fut répartie entre quatre stages résidentiels totalisant trente jours. Entre les stages, divers mécanismes de circulation de l'information et de support étaient à la disposition des stagiaires.

L'objectif poursuivi par la formation des formateurs était de faire en sorte qu'ils deviennent des spécialistes de l'apprentissage. Pour ce faire, Sesame leur fournit premièrement l'occasion d'expérimenter en stage résidentiel un processus d'apprentissage, deuxièmement d'appliquer ce processus à leur situation en classe et, troisièmement de réfléchir de façon systématique sur l'ensemble de cette démarche. Les contenus de stages laissèrent donc une grande place à l'expérience personnelle du «*comment j'apprends et comment j'assiste quelqu'un qui apprend*» et à la conceptualisation de ces expériences. Ils firent place aussi à la préparation, à l'évaluation et à la mise en commun d'expériences réalisées par les stagiaires en classe. De plus, une semaine fut consacrée à la discussion des implications pédagogiques de projets de réaménagement des programmes de la FPA présentés par des membres du Service des programmes et des examens de la D.G.E.A.

Enfin, les sessions de formation ont aussi porté sur la consolidation des groupes de stagiaires ainsi que sur des contenus identifiés par les stagiaires comme nécessaires à la poursuite de leur expérimentation, à savoir: l'évaluation des apprentissages, l'animation et les relations interpersonnelles.

La formation des gestionnaires

La formation des gestionnaires fut réalisée dans le cadre de quatre stages en résidence totalisant douze jours. Les stages des gestionnaires ont coïncidé, dans le temps et dans le lieu, avec ceux des formateurs et ce, à deux reprises. Tou-

tefois, les deux sous-groupes ont volontairement limité leurs rapports aux périodes libres.

Les objectifs de la formation des gestionnaires étaient d'initier ces derniers à diverses techniques récentes de gestion et de faciliter l'expérimentation de ces dernières dans le cadre de projets expérimentaux locaux. Seul le premier objectif fut systématiquement poursuivi par les stagiaires, comme si le second était au-dessus de leur volonté, de leur instrumentation ou encore de leur pouvoir face au changement.

Au début, les contenus de stages furent proposés par Sesame puis, graduellement, demandés par les stagiaires. Si bien que les deux derniers stages offraient différentes options demandées par les stagiaires. Les contenus traités furent les suivants: l'analyse de leurs rôles de gestion, la planification du changement, la résolution de problèmes, l'animation de groupes de tâche et le cheminement critique.

Les résultats de la formation

Les résultats immédiats ou les plus visibles sont les suivants:

— Un processus d'apprentissage fondé sur le processus de solution de problème en vue de l'action a été soumis à l'expérience et conceptualisé. Une publication est parue en 1975 sur ce sujet[38].

— Les participants à la formation ont fait des apprentissages importants au niveau de la collaboration entre des personnes d'institutions différentes et ont réussi à apprendre à utiliser leurs ressources très différentes (des stagiaires savaient à peine lire et écrire alors que d'autres étaient de niveau universitaire) malgré de forts préjugés de départ. Nous ne savons cependant pas si ces apprentissages ont été réinvestis une fois la formation terminée.

— Les organismes participants ont poursuivi et poursuivent toujours, pour la plupart, les projets de développement pédagogique initiés dans le cadre des activités de formation des formateurs. Les gestionnaires mettent souvent à contribution dans la conduite de ces projets, les techniques apprises dans leurs stages de formation pour gestionnaires.

Commentaires

Les formateurs ont rencontré des difficultés dans l'application du processus d'apprentissage à leur enseignement. Ces difficultés étaient de deux ordres. D'une part, le processus d'apprentissage auquel ils étaient initiés reposait sur une théorie en voie d'élaboration et d'expérimentation, ce qui entraîna presque fatalement certaines ambiguïtés dans la formation reçue. Le support qu'ils ont reçu de Sesame dans l'utilisation de ce processus d'apprentissage aurait sans doute dû être plus important pour compenser ces tâtonnements vécus lors de la formation. D'autre part, le processus d'apprentissage, par l'importance qu'il accorde à la démarche personnelle de celui qui apprend, remet en question des aspects importants du régime pédagogique actuel des adultes. Pour ne citer qu'un exemple, le processus d'apprentissage incite celui qui apprend à se donner ses propres objectifs d'apprentissage. Or les programmes actuels ne font pas de place à cette possibilité. On devinera que des problèmes analogues se posent en ce qui a trait à l'évaluation et à la certification.

---

38. Allaire, François et Couillard, Claude. *Le temps d'apprendre*.

Sesame a arrêté de donner de la formation en juin 1972. Dans l'ensemble, cet arrêt était une bonne décision, nous exposerons notre position là-dessus de façon circonstanciée dans un chapitre ultérieur. Toutefois, nous croyons qu'en ce qui concerne la FPA, ce fut une erreur. Sesame avait suffisamment compris et influencé la formation générale des adultes au moyen de la formation directe de formateurs pour prendre le risque d'exercer une influence en ce domaine (de la formation directe) à un autre niveau, soit dans le cadre de la *prise en charge du perfectionnement par les organismes* et du *développement de la pédagogie par les organismes*. On ne peut en dire autant de la formation professionnelle. Si on considère l'ampleur considérable des besoins de la FPA, Sesame n'a pratiquement pas influencé ce secteur après s'être pourtant longuement préparé à le faire. Si bien que le retrait de la formation de formateurs et de gestionnaires de la FPA représente un recul difficile à justifier, du moins à moyen terme.

LE COMITÉ DE COORDINATION DE LA FPA

La création d'un comité interne de coordination (second volet de l'action de Sesame en 1971-1972) répondait à des intentions diverses, qu'on pourrait présenter de la façon suivante:

— La recherche-action avait mis en évidence un besoin considérable de coordination des efforts d'une foule d'organismes œuvrant en FPA. Le comité apportait une réponse partielle à ce besoin en facilitant la coordination des efforts de divers Services de la D.G.E.A. Ce premier essai, bien modeste, pourrait éventuellement servir de modèle à d'autres tentatives en ce sens.

— Le volet «formation» de l'action de Sesame en FPA permettait d'associer des formateurs et des gestionnaires des organismes à l'action de changement. Le volet «comité de coordination» permettait, quant à lui, d'associer un palier supplémentaire: la D.G.E.A. On sait que les instances gouvernementales jouent un rôle déterminant dans la facilitation ou le freinage des tentatives innovatrices du terrain, notamment dans la mesure où les normes et politiques gouvernementales reflètent des objectifs qui se concilient (ou ne se concilient pas) avec les objectifs du terrain.

— En bout de course, c'est sur le terrain que les effets de l'absence de coordination sont les plus vivement ressentis, puisque c'est sur le terrain que se trouve l'usager qui ne sait plus où donner de la tête. Pourtant, il est impossible que le terrain élabore et maintienne à moyen terme des actions dont le niveau de coordination dépasse le niveau de coordination des actions gouvernementales. En proposant à la D.G.E.A. la création d'un comité de coordination, Sesame proposait donc que commence à se réaliser une première condition de coordination de la FPA sur le terrain: la coordination au niveau gouvernemental.

— Les ressources humaines dont disposait Sesame étant limitées, un comité de coordination composé de personnes provenant de diverses instances de la D.G.E.A. permettrait d'accroître les ressources disponibles.

Ainsi fut donc créé un comité de coordination composé d'un professionnel de chacun des trois Services suivants: études et projets, programmes et examens et organisation des enseignements. Deux professionnels de Sesame en faisaient également partie.

Les mandats du comité

Le comité de coordination avait beaucoup de latitude dans le choix de ses objectifs et objets de travail. Cette latitude était par-

tiellement justifiée par la nouveauté de l'expérience et l'indifférence relative des directeurs de Services face à ce comité. Cette latitude explique que le mandat original, proposé par Sesame, fut substantiellement modifié à la demande du comité.

Le premier mandat du comité faisait de la formation de formateurs et des gestionnaires le pivot du travail du comité de coordination. Ainsi le comité de coordination devait assumer des rôles de circulation d'information entre les stages résidentiels, des rôles d'évaluation des effets des stages et de *feed-back* aux responsables de la formation (l'équipe Sesame) et, enfin, des rôles de consultation aux gestionnaires lors des stages.

Mais les membres du comité ne s'en sont pas tenus à cette proposition, préférant la modifier dans un sens plus conforme aux besoins des différents Services (plutôt qu'aux besoins de Sesame) en regard de l'action de formation. C'est pourquoi on ne retint de la proposition initiale, que des rôles de circulation d'information parmi les stagiaires et des rôles de *feed-back* aux responsables de la formation (assumés par un membre du Service des études et projets). De plus, on décida de modifier les contenus prévus des stages de formation pour permettre à des professionnels du Service des programmes et examens et du Service de l'organisation des enseignements de sensibiliser les formateurs et les gestionnaires à des nouveaux modes d'organisation des curricula et des contenus en FPA.

Les réalisations du comité de coordination

Le comité de coordination a réalisé le mandat modifié qu'il avait proposé. Les effets intéressants à retenir de ce travail sont les suivants:

— Des professionnels du Service de l'organisation des enseignements et du Service des programmes et examens ont reçu un *feed-back* important pour eux: les réactions du terrain aux changements que leurs Services se préparaient à lui proposer.

— Sesame a accepté de remettre en question sa compétence exclusive sur les contenus de formation en acceptant que le comité introduise certains contenus.

— Les membres du comité ont corrigé leurs perceptions des tâches et projets des divers Services en ce qui concerne la FPA.

— Les membres du comité ont pris le temps d'apprendre à travailler ensemble, ce qui a eu pour effet de réduire certaines difficultés de communication et d'enrichir les méthodes de travail de chacun.

— Les membres du comité ont eu des échanges approfondis sur les limites d'un comité de coordination qui n'a aucun autre pouvoir que celui que les membres peuvent lui déléguer, ceux-ci étant des professionnels parfois peu soutenus par leurs directeurs de Services! Certains se sont vus incapables de travailler dans un tel contexte. Ayant identifié un bon nombre de gestes que ses membres étaient en droit de poser et qui allaient dans le sens d'une grande coordination, le comité en resta cependant là.

Conclusions à tirer de cette expérience

De l'avis des participants, cette tentative, bien que modeste, est riche en enseignements:

— Il est beaucoup plus facile pour les membres d'un comité comme celui-là de travailler à un mandat correspondant directement aux objectifs propres des Services *auxquels ils appartiennent* que d'effectuer un travail dont le fruit immédiat est d'aider directement *certaines*

personnes du comité à atteindre des objectifs qui leur sont propres à eux.

— Le comité aurait pu abattre plus de besogne si son mandat avait porté sur des objectifs à la fois plus précis et plus importants pour l'ensemble des cadres de la D.G.E.A.

— La latitude que laisse *habituellement* le directeur de Service aux professionnels dans leur travail stimule ou inhibe la capacité de collaboration de professionnels entre eux.

— Des professionnels appartenant à des Services différents ne sont pas beaucoup plus ni beaucoup moins désireux de collaborer entre eux que ne le sont leurs patrons respectifs. (En conséquence, les membres du comité n'ont pas voulu prendre l'initiative de proposer des objets de coordination . . .)

— Les conditions dans lesquelles le comité a travaillé ont quand même permis aux membres d'établir entre eux une meilleure communication et même de s'interinfluencer d'une façon réelle.

— Le comité n'a vécu qu'une année, mais la D.G.E.A. a depuis mis sur pied deux comités de coordination inter-Services. L'un porte sur la coordination de l'aide à apporter par les divers Services à des expériences menées dans des régionales et l'autre a pour objectif la coordination des divers Services de la D.G.E.A. à l'implantation des programmes par objectifs. Nous croyons que le modèle expérimenté en 1971-1972 pour la coordination de la FPA a inspiré la création de ces comités d'une façon médiate mais réelle[39].

COMMENTAIRES

L'absence de coordination des efforts en FPA nous paraît être un problème fondamental. Le système de l'opération FPA est tellement «échevelé» qu'il est à peu près impossible de modifier de façon durable l'orientation de ce système en faveur de l'usager. Or l'usager, c'est notoire, y trouve actuellement sa place aussi facilement qu'un chien dans un jeu de quilles. Et pourtant, tout effort visant à changer la pédagogie, les programmes d'étude et le régime pédagogique est à peu près vain, à moyen terme, dans la mesure où il risque de voir ses résultats réduits à zéro par les modifications continuelles d'objectifs, de juridiction et de stratégie politique.

Toutefois, en ce qui a trait au manque de coordination de la FPA et à l'éparpillement de ses Services, nous recommandons *de ne rien faire*; et voici pourquoi: la complexité de la problématique FPA d'une part et, d'autre part, l'ampleur du problème de concurrence dont s'alimente le cancer de la FPA n'ont pas de commune mesure avec la motivation et la compétence à le régler que nous avons pu observer. Bon nombre de personnes concernées par la FPA sont tiraillées dans leurs valeurs quant aux objectifs de la FPA: la FPA est-elle au service des entrepreneurs ou au service des usagers (étudiants-adultes)? Posée ainsi en termes dichotomiques, la question ne risque pas de progresser tellement.

Voilà, non pas tout le fond de notre pensée, mais une certaine expression de celui-ci.

---

39. À l'intention de ceux, nombreux, qui ont à juste titre «leur voyage des maudits comités de coordination», nous tenions à préciser que, contrairement à plusieurs organes de coordination, les comités dont nous venons de parler tendent nettement à être des comités ou des partenaires possédant des *expertises* complémentaires *collaborent* à la réalisation d'une action commune, plutôt que des comités ou des concurrents se *surveillent* mutuellement dans l'exercice de *juridictions* voisines.

Trois aspects de la problématique
Nous avons cru observer trois aspects cruciaux de la problématique FPA:

1. C'est complexe, car le fédéral, le provincial, l'Éducation, le Travail, les Affaires sociales et les autres, les Cégeps, les commissions scolaires; le régulier et les adultes; la C.F.P., les C.M.C.; le régional, le local, le national; la D.G.E.A., les Bureaux régionaux, les organismes; les diplômes, les attestations, les cartes de compétences, les permis; les métiers régis, ceux qui ne le sont pas; la publicité des Centres de formation professionnelle, celle des commissions scolaires; la sélection par le C.M.C., la sélection par les organismes; les cours qui partent en mars parce qu'il reste de l'argent et qui n'étaient pas prévus à l'annexe («Je viens d'avoir le Telex»); ceux qui étaient prévus mais qui ne partiront pas parce qu'il n'y a pas assez de chômage ou parce que le C.M.C. n'a pas fait son travail en temps parce que sa première priorité c'est les Initiatives locales, sa deuxième, la formation en industrie et nous, on vient en troisième; et, c'est interdit aux commissions scolaires de faire leur propre recrutement, «Il y en a qui le font pareil, mais chez nous, la C.F.P. ne veut rien savoir; on sait bien, la C.F.P., faut bien qu'elle vive».

   Du point de vue de l'administration donc, c'est complexe. C'est-à-dire que la complexité du système est telle que sa compréhension n'est pas à la portée du commun des mortels! Il est normal que peu de gens le comprennent assez pour tenter de le changer.

2. C'est hautement concurrentiel. Cependant, ô surprise, aucune des nombreuses instances qui se font concurrence ne peut offrir un service complet à la clientèle. Au contraire, les tâches sont ainsi distribuées entre les instances que la concurrence rend impossible l'accomplissement de la tâche. Sans une action concertée des organismes, pas de FPA.

   La répartition des tâches est morcelée parce que, et c'est là la raison officielle et apparente, les organismes sont complémentaires. Paradoxalement, la réalité est juste à l'inverse. C'est parce qu'elles ne veulent pas se faire confiance que les parties se sont ralliées tant bien que mal autour de compromis boiteux et sans cesse remis en question. Les enjeux de telles parties sont, à l'origine, politiques et électoraux. Puis les bureaucraties, grandes et petites, ont endossé la méfiance et l'ont consolidée dans un système où chacun, grand et petit, passe une grande partie de ses énergies à «guetter» les voisins. Il n'est pas facile de réaménager un territoire (la FPA) quand il est parsemé de tant de clôtures (les juridictions).

3. Les objectifs de la FPA ne sont pas clairs. Plusieurs artisans de la FPA, à l'image de la société québécoise, vivent de façon conflictuelle: la formation professionnelle et l'exploitation de la main-d'œuvre, le «know how» et la culture générale, apprendre à apprendre et apprendre à faire, la productivité, le matérialisme, l'industrialisation, la pollution, la consommation, la créativité, la fierté personnelle, l'expression de soi, l'autonomie, la responsabilité, la pauvreté, la loi de la jungle, le développement, pour quoi faire? Après être entrée dans la civilisation post-industrielle, sans avoir connu la civilisation industrielle, la société québécoise a ressenti le choc du futur plus vivement que celui du présent!

   On n'a pas réussi à trouver une solution minimale à ces conflits et, en conséquence, on passe difficilement à l'action. De telles ambiguïtés se reflètent fatalement dans l'orientation à donner à la FPA. C'est pourquoi la FPA est si peu orientée; c'est pourquoi on ose si peu l'orienter. C'est un problème d'objectifs. Aucune

action n'est claire ou clarifiable si l'on n'a pas d'abord une orientation, un but à lui assigner.

Autres problèmes

Celui qui voudra s'attaquer au problème de la coordination de la FPA devra tenir compte de ces trois malaises.

Mais le problème n'est pas aussi simple. Ces trois malaises de la FPA se sentent tellement chez eux en FPA qu'ils y ont fait des «petits». Nous en avons observé trois, sortes de formations réactionnelles ou effets secondaires pathologiques des trois précédents.

Pour compenser les malaises que lui font vivre sa névrose, le névrosé, suivant Freud, apprend à y trouver des gains secondaires auxquels il finit par tenir beaucoup, au point de tenir même à la névrose qui les lui procure. C'est ce que Freud a appelé les formations réactionnelles. Les psychanalistes estiment que les formations réactionnelles sont des éléments d'une névrose auxquels le thérapeute doit apporter grand soin car le patient, lui, y attache grande importance! Voici les trois formations réactionnelles que nous avons identifiées:

— La FPA est un secteur où l'indécision, voire la paralysie constitue une habitude. Cela s'explique par la grande complexité (on n'ose pas avancer), par le flou des objectifs (on ne sait où aller) et par la concurrence entre les partenaires (le terrain est miné, on peut facilement y laisser sa peau). La forme la plus répandue d'inertie, dans certains milieux, est *l'activisme*.

— La seconde formation réactionnelle des artisans de la FPA est la complaisance, voire le *parasitisme*. C'est la plus grave peut-être. On parasite la FPA premièrement parce qu'elle est complexe. Elle est si complexe que peu de gens l'ont comprise. C'est-à-dire que ceux qui l'ont comprise sont tout fiers de leur performance et du pouvoir qu'ils ont ainsi acquis. Seraient-ils assez naïfs pour collaborer à simplifier les choses et rendre ainsi toute cette belle science, tout ce beau pouvoir si chèrement acquis brusquement caducs? L'idée ne leur en vient même pas. Ils se complaisent dans la complexité de l'affaire, source de valorisation pour eux.

En plus de la complexité, il y a un second foyer de parasitisme: la concurrence. Il y a des spécialistes des situations de concurrence. Ce sont les négociateurs, les espions, les exégètes, les stratèges, etc. Ceux-là font du parasitisme actif. Il y a aussi les parasites passifs. Ce sont tous ceux qui attendent que les conflits se règlent pour travailler, c'est-à-dire ceux qui savent exploiter les conflits et les faire durer plutôt que de travailler. Tous ces gens seraient à recycler si les problèmes se réglaient.

— Dernière formation réactionnelle: le *légalisme*. Le légalisme fleurit à outrance en FPA comme dans tous les terrains où abonde la concurrence. En FPA, la méfiance se nourrit à trois sources puissantes: les conflits politiques, l'électoralisme et la bureaucratie. Dans un terrain aussi fertile, seul un texte émanant d'un haut niveau peut donner l'impression de clarifier quelque chose. Mais les textes, accouchés dans l'effort ardu et l'astuce à jet continu, portent l'empreinte de la méfiance, méfiance qui commence à faire son œuvre dès la parution. On scrute les textes avec méfiance, on les discute, on les remet en question, on en boycotte l'application, on les soumet à des arbitres qui ne s'entendent pas entre eux et finalement, on les fait amender par un autre à moins qu'ils ne tombent simplement dans l'oubli d'eux-mêmes. Mais le carrousel ne s'arrête pas pour autant; pendant ce temps-là on est devenu habile à rédiger et à interpréter des textes! On

ne va quand même pas s'arrêter à mi-chemin sous le futile prétexte que le médium est inadéquat.

Conclusion

Voilà, selon nous, certains éléments importants du diagnostic de la FPA. Il est charrié. C'est entendu. Il est injuste aussi. Nous le reconnaissons. Simplement, nous croyons que les éléments de notre diagnostic partiel sont réels.

Quoi faire? Nous ne le savons pas! (Vous savez, le problème est complexe, et nous sommes nous-mêmes payés pour y réfléchir, etc.). Blague à part, nous ne sommes pas assez forts pour pondre, comme ça, une solution globale. Nous croyons toutefois qu'il y aurait avantage à ce qu'on cesse de se jouer la comédie entre initiés.

Il nous semble qu'un grand éclat de rire soit lancé autour d'une table intergouvernementale ou interministérielle serait déjà le commencement d'un peu de simplification de ces problèmes. Pour nous, les problèmes seraient déjà simplifiés si les acteurs en réalisaient les vrais enjeux. S'ils ne peuvent y arriver d'eux-mêmes, ils pourraient sans doute se faire aider efficacement en invitant l'opinion publique à le faire. Après tout, le public est doublement concerné: comme payeur et comme usager. Si l'opinion publique était clairement informée, elle pourrait, soit jouer la comédie à son tour, soit pousser l'éclat de rire dont nous parlions, soit placer quelques coups de pied bien sentis.

D'ici à ce que la solution à ces problèmes soit entrevue et mise en œuvre, on peut ne pas rester dans l'inaction. Des initiatives comme la formation de formateurs et des gestionnaires de la FPA, la formation industrielle, la formation préparatoire à l'emploi, la programmation par objectifs et les mécanismes opérationnels (ces derniers à cause de leur difficulté d'implantation) rendront le problème plus aigu et permettront peut-être d'atteindre le seuil de conscience d'un malaise, nécessaire au déclenchement de l'action et indiqueront du même coup des failles bien précises par où traiter un aspect particulier du problème.

Troisième période

Prise en charge de la formation par les organismes et poursuite du support aux projets pédagogiques

CHAPITRE IX

Le dernier mandat de Sesame

Les activités de Sesame en 1972 se caractérisent par plusieurs décisions importantes prises par le Directeur général de la D.G.E.A. après concertation avec l'équipe Sesame:

— arrêter de donner de la formation et du perfectionnement aux personnels de l'éducation des adultes;

— aider les organismes d'éducation des adultes à prendre eux-mêmes en charge toutes les dimensions du perfectionnement de leurs personnels;

— aider les personnes ayant reçu de la formation à Sesame l'année précédente à assumer elles-mêmes le support aux projets d'action pédagogique amorcés par elles.

Une dernière décision importante marqua 1972: Celle de mettre fin au projet Sesame et de confier à l'Équipe d'aide au développement le mandat de donner suite à certains aspects de l'action de Sesame. Cette décision fut communiquée en décembre 1972 à l'équipe Sesame.

ÉLÉMENTS DE LA CONJONCTURE

Au printemps 1972, comme à chaque printemps, l'équipe Sesame se posa la question de l'orientation à imprimer à ses actions pour l'année suivante.

Comme d'habitude, Sesame discuta cette question avec les représentants des S.E.A. avec qui l'équipe fit d'abord une évaluation des travaux de l'année et dégagea des hypothèses d'action. Elle compléta cette démarche en effectuant plusieurs sondages à la D.G.E.A. et ailleurs au ministère. Puis elle élabora des projets qu'elle soumit pour approbation à la D.G.E.A.

Les besoins des organismes
Il ressort de la consultation faite par Sesame que ses services étaient très en demande; un plus grand nombre d'organismes réclamaient des services plus variés, par exemple:

— formation de base pour les formateurs de la formation générale et de la formation professionnelle;

— formation et consultation plus poussées quant à l'action pédagogique (suite de l'opération ETAP, et extension de la même opération à la FPA ainsi qu'aux Cégeps);

— formation plus poussée des gestionnaires et extension de cette formation à des gestionnaires plus nombreux (commissions scolaires, Cégeps et Centres de formation professionnelle);

— formation spécifique pour les directeurs de Centres d'éducation des adultes des commissions scolaires;

— consultation organisationnelle aux gestionnaires des organismes qui le désirent (ils sont nombreux);

— formation de formateurs pour le compte des régions (rattachement et statut à définir); etc.

Le pouls de la D.G.E.A. et du ministère
En ce qui concerne Sesame, les principaux éléments conjoncturels perçus lors de l'élaboration du plan d'activités de 1972-1973 sont les suivants:

— décision de la D.G.E.A. prise en mars 1971 et réaffirmée en mai 1972 de reconduire pour trois ans l'existence du mandat de Sesame;

— informations officieuses, mais de bonnes sources de l'arrêt prochain de Sesame;

— pressions exercées sur Sesame par les directeurs généraux successifs de la D.G.E.A. (il y en eut quatre en douze mois). Ces pressions successives et contradictoires visaient à une modification radicale du statut de Sesame (autonomie poussée vis-à-vis la D.G.E.A. et régionalisation de Sesame, puis intégration à d'autres directions générales, c'est-à-dire dissolution de l'équipe, puis intégration du personnel de Sesame à la D.G.E.A.) et à une modification importante de son action (vg.: abandon de la formation des formateurs, *ou bien* abandon de la formation des gestionnaires mais poursuite de la formation des formateurs, *ou encore* poursuite de deux types de formation, etc.)[40];

— élaboration d'un projet de régime de formation propre aux adultes et d'un projet de réforme de l'éducation des adultes;

— pressions exercées sur Sesame pour aider la D.G.E.A. à implanter cette réforme, notamment la décentralisation de l'éducation des adultes, la coordination régionale et la reconversion de la D.G.E.A. en une direction générale de Services;

— reconversion de Centres de formation professionnelle;

— naissance de Multi-Média;

---

40. Avec un peu de recul, on attribue facilement la diversité, la force et l'ambiguïté de ces pressions aux deux facteurs suivants (dont elles étaient d'ailleurs le reflet): l'instabilité interne de la D.G.E.A. à cette époque et la nécessité, pour le ministère, d'arrêter Sesame. À ce dernier sujet, il semble en effet aujourd'hui évident que la décision d'arrêter Sesame a été prise, plus ou moins explicitement mais irrémédiablement, à la fin de 1971. Les directeurs généraux successifs à qui elle fut communiquée ou qui l'ont sentie, plus ou moins clairement suivant les personnes, tenteront de l'appliquer, par des moyens différents. La décision fut rendue explicite et fut appliquée à la fin de 1972.

— discussions Sesame-Multi-Média sur différentes hypothèses de rapports entre ces deux actions.

Proposer un plan d'action

C'est donc dans un climat assez complexe et à partir de données difficiles à concilier que fut élaboré par l'équipe Sesame, un plan d'action pour l'année suivante. Avec le détachement naïf et le manque apparent de flair politique qui la caractérisaient, elle joua la carte de l'optimisme. Pour la dernière fois.

Rapidement et sans retour, elle décida de faire la sourde oreille aux informations relatives à l'arrêt du projet. De telles rumeurs avaient couru tellement de fois depuis 1967, et souvent dans des bouches très autorisées. D'ailleurs, Sesame n'était plus en position de vérifier de façon définitive leur bien-fondé, ses *entrées* s'étant une à une détériorées. (Ce qui est une situation aussi fréquente que pénible dans les bureaucraties centralisées en état de crise).

CHAPITRE X

Opération «Prise en charge du perfectionnement»

ORIGINE DE L'OPÉRATION

Prise en charge
L'action de Sesame quant au perfectionnement des personnels des organismes d'éducation des adultes fut conçue en tenant compte des considérations suivantes:

— Les besoins de formation et de perfectionnement exprimés par les organismes d'éducation des adultes en juin 1972 étaient trop nombreux et trop variés pour que l'équipe Sesame puisse les satisfaire. D'autre part, la direction de la D.G.E.A. demandait à Sesame de jouer des rôles autres que ceux de perfectionnement. Il fallait que Sesame devint plus sélectif comme agence de formation ou change son rôle vis-à-vis la formation.

— En continuant de donner de la formation et du perfectionnement, Sesame se maintenait en situation de concurrence par rapport aux ressources normales en ce domaine: les universités, les Cégeps, les firmes privées, et les *ressources-maison*. Étant ainsi en rapport de concurrence avec ces ressources, Sesame nuisait, en théorie, au développement de certaines de ces ressources et même, s'empêchait d'exercer auprès d'elles une fonction de leadership qu'il eut été important de jouer.

— Compte tenu de la pédagogie Sesame, il était anormal que Sesame ait une approche provinciale plutôt qu'institutionnelle du perfectionnement. Les personnels, les besoins, les ressources, les contraintes, les objectifs, les responsabilités étant au niveau du S.E.A., une plus large initiative devait être reconnue à ce niveau.

— Sesame concevait de plus en plus nettement le perfectionnement des personnels comme un moyen important de développement des organisations. Il devenait important que les organismes s'approprient davantage la problématique du perfectionnement: qu'ils posent des diagnostics plus précis de leurs besoins et possibilités de développement, se donnent du perfectionnement davantage taillé sur mesure que ne pouvait le faire Sesame et enfin, se préoccupent davantage de réinvestir le résultat du perfectionnement sous forme de changements de la pédagogie et des autres services à la clientèle.

— Compte tenu d'un mouvement (présenté alors comme irréversible) de régionalisation de l'éducation des adultes, le lieu normal d'entraide, d'échange et d'organisation du perfectionnement n'était plus au niveau provincial, mais au niveau régional.

Sesame s'apprêta donc à se retirer de la formation et du perfectionnement pour y faire une plus large place aux organismes eux-mêmes. Pour éviter que cette intention résulte en un retrait pur et simple, et marque un recul considérable, Sesame résolut donc, d'une part, d'offrir aux organismes une aide adéquate pour leur permettre de s'acquitter de cette responsabilité à leur satisfaction et à celle de la D.G.E.A., c'est-à-dire suivant des standards élevés.

Cette opération de retrait partiel de Sesame et d'appropriation par les organismes fut nommée *Prise en charge du perfectionnement* des premiers mots de son objectif: «prise en charge par les institutions de la responsabilité de toutes les dimensions de la formation et du perfectionnement de leurs personnels[41].

OBJECTIF

L'objectif de l'opération est de préparer et de réaliser pour n'importe quelle ou pour toutes les catégories de personnels (cadres, professionnels, formateurs, personnels administratifs et de secrétariat) de chaque organisme, un ou des projets de perfectionnement correspondant aux besoins, objectifs, contraintes, ressources de leur organisme.

Sa valeur originale réside dans une aide professionnelle offerte aux gestionnaires des S.E.A. visant à les rendre plus aptes à utiliser le perfectionnement des personnels comme moyen d'atteindre les objectifs de chaque S.E.A. Cette aide est jumelée à une politique assez décentralisée de financement du perfectionnement.

RÔLE DE LA D.G.E.A.

Le rôle de la D.G.E.A. est le suivant: indiquer aux organismes des priorités de perfectionnement à caractère incitatif, leur fournir des ressources financières et mettre à leur disposition l'expertise de Sesame. Cette dernière ressource prendra la forme suivante: un membre de l'équipe se rendra dans chaque région pour deux jours à tous les mois pour une réunion de la *table ronde*. Son rôle sera celui d'un conseiller sur l'ensemble du processus de gestion du perfectionnement (diagnostic des besoins, explication des priorités, planification, recherche des personnes-ressources, organisation et évaluation du perfectionnement dans l'organisation, etc.).[42] Son objectif est double: aider les participants à accomplir la tâche et les aider à développer les habiletés nécessaires. Quant à la *table ronde*, elle ne possède aucun statut formel. Elle est un lieu d'entraide pour chaque organisme qui y participe.

---

41. Sesame 1972-1973, dépliant de 12 pages.

42. Ce processus, basé sur le processus de résolution de problème, est exposé dans le texte suivant: *La Prise en charge, six mois plus tard.*

DÉROULEMENT DE L'OPÉRATION

L'opération fut lancée, en juin 1972. Elle fut lancée simultanément dans les onze régions administratives du Québec autour de *tables rondes* où avaient été invités les directeurs de l'éducation des adultes des commissions scolaires et des Cégeps, les coordonnateurs régionaux de Multi-Media le cas échéant, les répondants de l'éducation des adultes de chaque Bureau régional du Ministère de l'éducation et un représentant de la Commission de formation professionnelle. Sesame leur proposa alors de participer à l'opération, dont on discuta avec les invités l'objectif et les modalités.

Le projet reçut un accueil très positif et se déroula comme prévu[43] à trois incidents près, à savoir:

— De par le rattachement des divers membres des *tables rondes*, l'opération concernait d'autres instances gouvernementales que la seule D.G.E.A., c'est-à-dire: Multi-Media, le Service général des Bureaux régionaux, la Direction générale de la main-d'œuvre du Ministère du travail et de la main-d'œuvre et la Direction générale de l'enseignement collégial.

Le contact préalable au lancement de l'opération fut établi entre la D.G.E.A. et les directeurs ou coordonnateurs généraux de ces instances. Une réunion de ces personnes fut préparée par la D.G.E.A., mais n'eut jamais lieu. Cela explique en partie le fait que la *Prise en charge* ne s'adresse aujourd'hui qu'aux commissions scolaires et aux Cégeps.

— Au moment où, en octobre 1972, la planification des projets était tellement avancée que la D.G.E.A. devait faire connaître aux organismes le montant dont ces derniers disposaient pour fins de perfectionnement, les responsables de la D.G.E.A. décidèrent de présenter l'opération *Prise en charge* au nouveau Service général des personnels des organismes d'enseignement. Le responsable de ce Service général décida que la D.G.E.A. n'accepterait que les seuls projets de perfectionnement concernant les formateurs d'adultes. C'est ce qui explique que la *Prise en charge* du perfectionnement ne s'adresse aujourd'hui qu'aux seuls formateurs d'adultes.

— La décision de mettre fin au projet Sesame fut rendue opératoire en décembre 1972. Il fut décidé que l'Équipe d'aide au développement assurerait la suite de l'opération *Prise en charge* du perfectionnement. Cette dernière décision n'eut pas d'effet négatif marqué sur l'adhésion des S.E.A. à l'opération, la D.G.E.A. ayant accepté un mois plus tôt de relancer publiquement l'opération en en annonçant officiellement le financement.

APRÈS SESAME

La *Prise en charge* du perfectionnement, comme opération de la D.G.E.A. confiée à Sesame puis à l'Équipe d'aide au développement, fonctionne depuis 1972. L'Équipe d'aide au développement diffuse à l'occasion, dans le cadre de cette opération, des textes sur le rôle du perfectionnement comme moyen de développement de l'éducation des adultes, sur le processus de gestion du perfectionnement, sur l'évaluation du perfectionnement, sur les réalisations des commissions scolaires et des Cégeps en matière de perfectionnement de leurs formateurs d'adultes.

Il convient de noter que la *Prise en charge* du perfectionnement constitue une contribution originale majeure dans le domaine de la conception et de la mise en œuvre d'une politique de perfectionnement des personnels.

---

43. Voir: *La prise en charge, six mois plus tard*.

CHAPITRE XI

Le support aux projets d'action pédagogique

ORIGINE DE L'ACTION

Sesame avait depuis longtemps senti les limites du perfectionnement des formateurs comme moyen de changer la pédagogie. Ces limites sont principalement de trois ordres que nous expliciterons maintenant.

— Perfectionnement des formateurs et changement de la pédagogie par les formateurs. Le perfectionnement seul ne conduit généralement pas à un changement tangible et durable au niveau des pratiques. Pour que le perfectionnement soit autre chose qu'une expérience personnelle enrichissante, un alibi pour l'organisme ou la personne qui ne veut pas vraiment changer ses pratiques, ou encore une velléité sans lendemain, il doit *s'insérer dans des plans d'action cautionnés* par l'organisme et la personne qui prennent du perfectionnement, ou bien, c'est un minimum, donner lieu à la conception et à la réalisation de tels plans ou projets cautionnés par les parties.

C'était le but d'ETAP de supporter formateurs et gestionnaires dans de telles démarches: utiliser les résultats du perfectionnement à des fins de réalisation de plans d'action.

— Action pédagogique concertée des formateurs et des gestionnaires. Le perfectionnement et l'action collective des seuls formateurs sont insuffisants à la transformation des pratiques pédagogiques. Il faut que le perfectionnement et l'action pédagogique des formateurs influencent le type de perfectionnement et l'action des gestionnaires. Et réciproquement, il faut que les gestionnaires soient associés aux plans d'action et de perfectionnement des formateurs. Car formateurs et gestionnaires, qu'ils le

veuillent ou non, sont des partenaires, en ce sens qu'ils travaillent sur différentes dimensions d'une même réalité éducative (les formateurs responsables de l'aide immédiate à l'apprentissage, et les gestionnaires sont d'abord responsables d'un environnement éducatif). Or les efforts de partenaires qui s'ignorent sont facilement réduits à zéro. Il est aisé de comprendre par exemple que n'importe quel projet pédagogique peut être compromis par une politique de recrutement de personnel inadéquat, ou par un code disciplinaire inadapté, et que n'importe quel projet de services à la clientèle peut être compromis par des formateurs qui «ne marchent pas».

— Changer la pédagogie c'est changer le Service d'éducation des adultes. Le changement de la pédagogie, même si on le recherche au moyen du perfectionnement et l'action concertée des formateurs et des gestionnaires, est impossible sans un changement organisationnel plus global des Services d'éducation des adultes. Cela est vrai à cause du fait suivant: le changement pédagogique recherché actuellement en éducation des adultes est profond et touche des dimensions fondamentales de l'activité éducative: la relation avec le savoir et la relation avec l'autorité. À ce titre, ce changement se répercute sur la prise de décision, la sorte de service à offrir à la clientèle, la notion de discipline, la façon de concevoir et d'organiser la vie des étudiants, c'est-à-dire la place qu'ils occupent: leurs allées et venues, le contrôle des présences, le contrôle des connaissances, les procédures de recrutement, etc. Penser qu'on peut changer la pédagogie sans changer tout l'organisme, c'est ou bien préparer la révolution, ou bien demander aux formateurs et gestionnaires concernés de s'amuser gentiment à des réformettes qu'on étouffera facilement, avec malice ou avec inconscience, peu importe. C'est pourquoi Sesame offrait aux gestionnaires de la formation et de la consultation sur les problèmes rencontrés dans la gestion de leur Service d'éducation des adultes, dans le cadre des stages de formation à la gestion.

Conscient donc de ces limites du perfectionnement des formateurs, Sesame offrit au mois de juin 1972, aux organismes, en plus de la *Prise en charge* du perfectionnement de toutes les catégories de personnels, une action de *support aux projets d'action pédagogique*.

BUT ET MOYENS

Le but du support aux projets d'action pédagogique était de fournir aux formateurs et aux gestionnaires ayant pris de la formation à Sesame l'année précédente (en 1971-1972) des moyens d'assurer la suite des actions entreprises par eux.

On sait que la formation donnée par Sesame était conçue pour aider la poursuite ou le déclenchement d'actions de changement de la pédagogie et de la gestion. Concrètement, le *support aux projets d'action pédagogique* comportait deux dimensions: une subvention destinée aux formateurs ayant reçu de la formation à Sesame l'année précédente dans le cadre du programme *Premier Cycle* et des opérations ETAP et FPA, et une série de rencontres, appelées séminaires, destinées aux formateurs et aux gestionnaires ayant reçus de la formation à Sesame l'année précédente.

— La subvention avait un double objectif: le premier était de permettre aux organismes de garder à leur emploi les formateurs sur lesquels elle avait fondé des espoirs souvent importants en leur permettant de se former à Sesame. On se rappelle en effet que le mode normal de financement du travail des formateurs est un financement *à la leçon*, et que les fluctuations annuelles et saisonnières du volume d'opération des Ser-

vices d'éducation des adultes rend aléatoire l'existence d'un noyau de formateurs à temps plein. La subvention venait contrer cette difficulté. Le second objectif de celle-ci était de permettre aux organismes employeurs de formateurs subventionnés de libérer ces derniers pour des tâches requises par leur fonction mais devant se réaliser en dehors de la classe. Le financement *à la leçon*, en effet, rend difficile la rémunération des formateurs pour des réunions, du perfectionnement ou de la recherche. Là encore, la subvention venait combler certaines lacunes du financement *à la leçon*.

— La première série de séminaires avait pour objectif de permettre aux formateurs et aux gestionnaires formés à Sesame de poursuivre leur action de développement pédagogique sans le support de Sesame. Cet objectif s'étalait sur un an et devait se réaliser progressivement au cours de trois séminaires. Sesame organisant le premier séminaire, les formateurs et gestionnaires organiseraient les suivants avec l'aide de Sesame.

— La seconde série de séminaires, celle qui s'adressait aux seuls gestionnaires[44], poursuivait grosso modo des objectifs analogues à ceux de la première série: permettre la poursuite des actions de changement de la gestion et permettre aux gestionnaires de découvrir ou de mettre au point des moyens de support autres que Sesame dans la poursuite de ces actions. Tous les séminaires avaient lieu dans les régions mêmes des organismes participants.

LES RÉSULTATS

À partir des données évaluatives recueillies par l'Équipe d'aide au développement à la fin de cette action[45], on peut en dégager les résultats suivants:

La subvention

La subvention fut versée, comme convenu, à tous les organismes qui présentaient des projets d'action pédagogique concernant les formateurs inscrits à Sesame en 1971-1972. La presque totalité des cent soixante formateurs visés en bénéficièrent. Ipso facto se trouvait atteint le premier objectif visé par la subvention, objectif qui consistait à permettre aux organismes de conserver ces formateurs à leur emploi. Le second objectif, qui était de permettre à ces formateurs de travailler à des projets d'action pédagogique, fut atteint mais avec moins de succès. En effet, contrairement à l'entente intervenue entre la D.G.E.A. et les organismes, une partie du temps que la subvention permettait de rémunérer fut consacrée à des tâches administratives. Par ailleurs, bien que n'ayant pas été quantifié, le temps ainsi consacré aux tâches administratives semble négligeable si on l'oppose au temps effectivement consacré aux projets d'action pédagogique.

Les séminaires portant sur l'action pédagogique

Au sujet des séminaires portant sur l'action pédagogique, nous retenons les deux dimensions suivantes: le taux de participation et le contenu.

Disons tout de suite que les Cégeps et les Centres de formation professionnelle se sont abstenus de participer aux séminaires, à de rares exceptions près dans le cas des Cégeps. Quant aux commissions scolaires, elles ont participé à 85% au pre-

44. Naturellement, un même gestionnaire s'inscrivait à l'une ou l'autre des deux séries de séminaires, les gestionnaires plus immédiatement responsables du travail des formateurs s'inscrivant à la première, les autres étant invités à la seconde.

45. Rapport sur l'évaluation des projets pédagogiques et des séminaires. Réjean Dion, Équipe d'aide au développement, juin 1973. Document de travail de 52 pages.

mier séminaire. Au moins 60% d'entre elles ont réalisé le second et 33%, le troisième[46].

Quant aux contenus des séminaires, retenons qu'ils ont porté sur la sensibilisation d'autres formateurs d'adultes à divers aspects de la pédagogie (surtout), et sur leur sensibilisation à certains aspects administratifs de l'éducation des adultes; ils ont aussi porté sur la clarification et la consolidation des projets d'action pédagogique.

Signalons au passage que les projets d'action pédagogique, quant à eux, portaient sur les thèmes suivants[47]:

— Les rapports entre formateurs et étudiants; l'enseignement de l'anglais; l'enseignement du français; l'accueil des étudiants; l'autodidactie; l'enseignement individualisé; les rapports entre le savoir et le développement de la personne; l'adaptation de l'organisation de l'enseignement aux conditions géographiques; la collaboration entre les formateurs à l'intérieur du S.E.A.; les rapports entre les *anciens* formateurs du S.E.A. et les *nouveaux*.

Il est à remarquer que si, conformément à leur objectif, les séminaires ont aidé les participants à poursuivre leur action pédagogique sans le secours de Sesame, ce n'est que par la création ou le renforcement éventuel d'habiletés personnelles telles que la collaboration, l'organisation rationnelle de l'action, etc. et non par la mise en place de *mécanismes permanents* d'organisation et de relance de l'action pédagogique. En effet, il ne fut pas question de tels mécanismes au cours des séminaires.

Les séminaires portant exclusivement sur la gestion

Rappelons que l'objectif de la deuxième série de séminaires, celle qui s'adressait exclusivement aux gestionnaires, était la poursuite des actions commencées l'année précédente, et l'organisation du support à ces actions. Ces séminaires n'ont pas eu grand succès. Les participants affirmèrent, d'une part, que les effets du perfectionnement qu'ils avaient reçus de Sesame étaient déjà réinvestis dans l'action à leur satisfaction et que, d'autre part, le développement de leurs actions de changement requérait qu'ils (les participants) reçoivent davantage de perfectionnement.

En somme, l'offre que leur faisait Sesame était inappropriée et, à leur tour, ils adressaient à Sesame une demande autre. Le malheur voulut que Sesame ne puisse répondre à cette demande, la D.G.E.A. ayant décidé (en novembre 1972) de ne plus fournir de perfectionnement, ni de subvention au perfectionnement des gestionnaires de l'éducation des adultes. Les second et troisième séminaires prévus n'eurent donc pas lieu.

CONCLUSION

À la fin de l'année 1972-1973, deux choses sont évidentes[48]. La première: l'action de support aux projets d'action pédagogique a atteint son premier objectif, soit aider les Services d'éducation des adultes à poursuivre les actions commencées par les personnes formées par Sesame. En effet, plus de 80% des formateurs et gestionnaires sont satisfaits de l'aide reçue de

---

46. Les deuxième et troisième séminaires ayant été organisés par les organismes, l'Équipe d'aide au développement n'a pas reçu toute l'information sur leur nombre. 60% et 33% correspondent aux informations reçues par l'Équipe.

47. Voir: *50 projets pédagogiques*, synthèse provinciale. Équipe d'aide au développement, mai 1973. Cahier photocopié de 43 pages.

48. Les renseignements suivants sont extraits du rapport d'évaluation de juin 73, déjà cité.

Sesame. Ils ont réalisé plus de 85% des projets d'action pédagogique qu'ils avaient projetés. Ces projets ont permis d'atteindre cinq cent dix-sept formateurs d'adultes. Ces personnes ont trouvé que l'action de Sesame était bien dans la suite du perfectionnement reçu antérieurement (elle en permettait le prolongement dans l'action) et leur accordait de plus une grande liberté d'action propre à faciliter l'adaptation des projets aux caractéristiques de leur milieux respectifs.

La seconde évidence est la suivante: le second objectif assigné par Sesame au *support aux projets d'action pédagogique*, c'est-à-dire de faire en sorte que le support à ces projets soit assuré par les organismes eux-mêmes, n'a pas été atteint. A cet échec, on peut attribuer deux causes: Sesame n'a pas suffisamment fait pour que l'objectif soit atteint; même si Sesame avait fait beaucoup plus, l'objectif était et demeurait inaccessible en une seule année.

Sesame aurait dû faire plus. En effet, Sesame a sous-estimé l'ampleur de l'objectif et, conséquemment, son action a manqué d'envergure. Il est évident que le lancement de *Prise en charge* du perfectionnement, l'arrêt de Sesame et la mise sur pied de l'Équipe d'aide au développement ont accaparé indûment les énergies de l'équipe en 1972-1973, la rendant moins attentive aux besoins du terrain et moins vigoureuse dans son action. C'est finalement le support aux projets d'action pédagogique qui en a souffert.

Par ailleurs, l'objectif assigné à cette action était inaccessible en un an. Faire en sorte que les personnes formées par Sesame prennent elles-mêmes en main la poursuite de leur action pédagogique aurait entraîné comme conséquence que les organismes limitent considérablement la portée des changements pédagogiques projetés, tellement sont nombreux les problèmes soulevés par le développement de la pédagogie. Et puisque telle n'était pas leur disposition d'esprit (ils semblaient au contraire vouloir poursuivre en profondeur les changements à peine amorcés), les organismes avaient encore intérêt à utiliser l'aide que la D.G.E.A. aurait pu leur fournir.

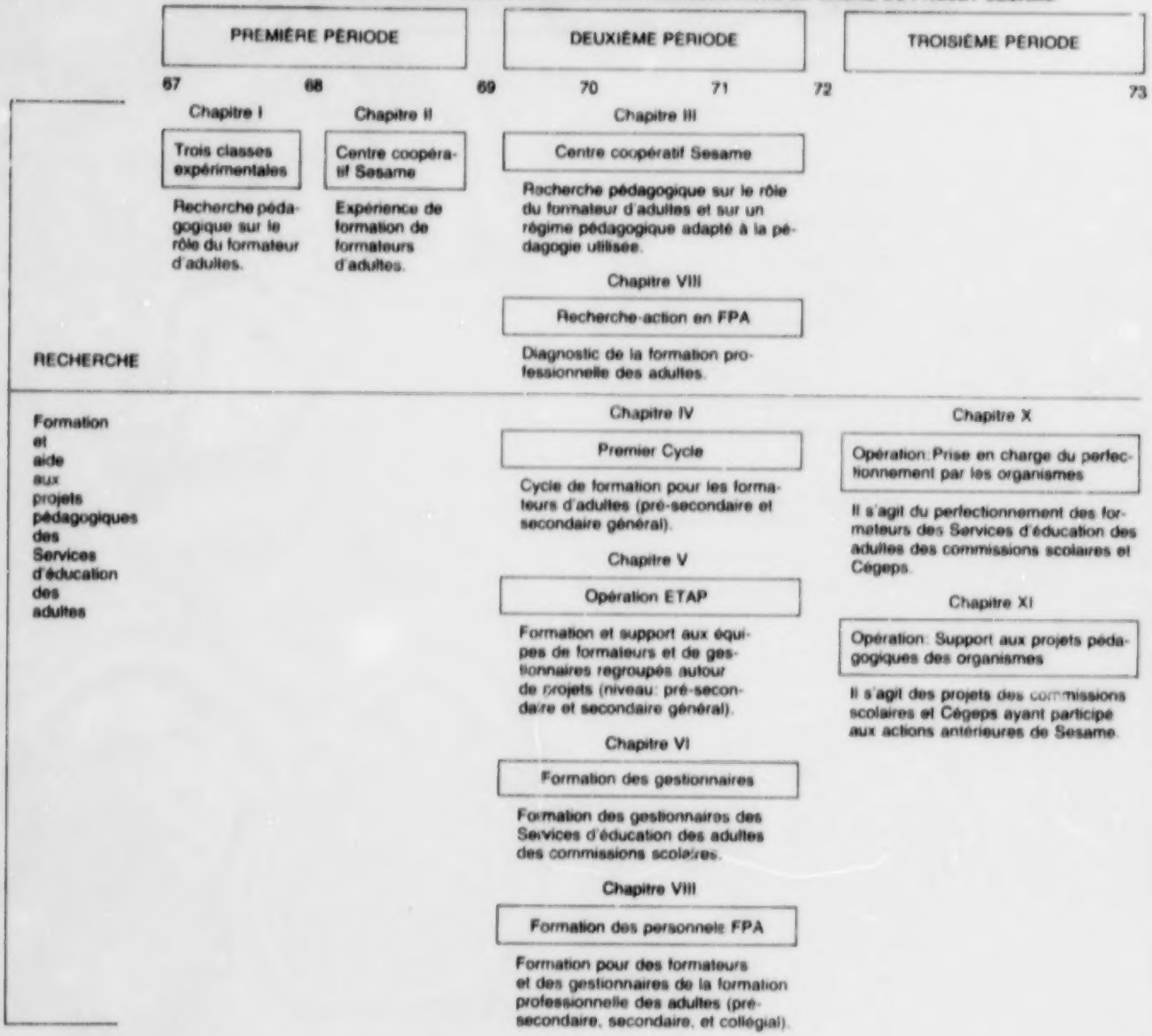
L'année 1972-1973 a donc été de fait, une année de transition dans le développement de la pédagogie. Elle aurait pu en être une de net recul si le retrait amorcé par Sesame n'avait été contré de la façon suivante:

— La direction de la D.G.E.A. a créé l'Équipe d'aide au développement; un diagnostic des besoins des organismes en matière de développement de la pédagogie et une proposition d'action furent élaborés par l'Équipe d'aide au développement; des demandes d'aide financière statutaire et de support professionnel furent acheminées à la D.G.E.A. par les organismes; la D.G.E.A., elle, a réagi en affirmant le caractère prioritaire de la pédagogie, en accordant une subvention statutaire au développement de la pédagogie par les organismes et en confiant à la nouvelle Équipe d'aide au développement un nouveau mandat de support professionnel aux initiatives de toutes les commissions scolaires et tous les Cégeps en matière de développement pédagogique.

ANNEXE

Chronologie des diverses opérations réalisées dans le cadre du projet Sesame

CHRONOLOGIE DES DIVERSES OPÉRATIONS RÉALISÉES DANS LE CADRE DU PROJET SESAME



BIBLIOGRAPHIE DU PROJET SESAME

Plan

I- Le projet Sesame

II- La pédagogie pour adultes

A) Pédagogie pour adultes en général

B) Expérimentation en pédagogie pour adultes

1. Présentation et généralités
2. Les méthodes audio-visuelles
3. Les fiches programmées
4. L'animation
5. Les méthodes actives
6. La dynamique des groupes
7. Le régime pédagogique
8. Autres

III- Le perfectionnement et la formation des éducateurs d'adultes

A) En formation générale

B) En formation professionnelle

IV- L'évaluation

I-
LE PROJET SESAME

Dionne, R., *Sesame-Rétrospective: 1967 à 1972*, M.E., Polycopié, sans date.

Sesame, de 1967 à 1971, D.G.E.P., M.E., Juin 1970.

Sesame 1972-1973, D.G.E.P., M.E., Sesame, Juin 1972.

Brisson, Lise, *Document d'information et de travail sur le projet de l'équipe Sesame*, préparé à l'intention de Monsieur Maurice Mercier, sous-ministre adjoint, M.E.Q., Le 20 octobre 1972, 47 pages et Annexes.

II-
LA PÉDAGOGIE POUR ADULTES

A) La pédagogie pour adultes en général

Les adultes à l'école: apprendre à lire et apprendre à vivre, D.G.E.P., M.E., Mars 1969.

Un adulte peut-il changer en 22 semaines, Tome I: Évaluation des trois classes, Tome II: Étude de l'interaction professeurs-élèves dans les trois classes expérimentales, D.G.E.P., M.E., Mars 1969.

Couillard, C., Allaire, F., *Le temps d'apprendre — jalons d'une recherche sur la pédagogie des adultes par Sesame*, Éditeur officiel du Québec, 1975.

Dionne, R., *Le professeur-chercheur. Un nouveau rôle pour l'éducateur d'adultes*, E.A.D., S.O.E., D.G.E.A., M.E.Q., l'Éditeur officiel du Québec, 1974, 52 pages.

L'étude des changements dans l'image de soi chez les élèves en relation avec certaines attitudes favorables chez le professeur, D.G.E.P., M.E., Septembre 1969.

La pédagogie de situation, fichier de mise en situation, D.G.E.P., M.E., Septembre 1969.

B) Expérimentation en pédagogie pour adultes

1. Présentation et généralités

Dionne, R., *«Après deux ans»*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, 1973.

Dubé-Royer, Louise, *Où nous en sommes actuellement*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Octobre 1971.

2. Les méthodes audio-visuelles

Barbeau-Walosik, M., *Les mathématiques et les adultes du pré-emploi*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Octobre 1972.

Barbeau-Walosik, M., St-Amour, N., Falardeau, M., Monette, G., *Mort aux professeurs de mathématiques par les films?* D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Septembre 1971.

Guindon, H., Snow, A., *L'audio-visuel: support ou fardeau?* D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Septembre 1971.

Meloche, A., Toupin, N., *Diverses approches audio-visuelles dans l'enseignement de l'anglais*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Septembre 1971.

Rivest, C., *Lorsque les etudiants-adultes réalisent des montages audio-visuels*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Septembre 1971.

3. Les fiches programmées

Gamache, R., Rivest, C., *Le français sur fiches programmées*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Septembre 1971.

Poulin, M., Tassé, A., *La géométrie par les fiches*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Septembre 1971.

4. L'animation

Beaugrand-Champagne, G., Cormier, L.P., Nelson, R., *L'animation appliquée à une classe d'adultes*, Sesame, D.G.E.P., M.E.Q., Mars 1969.

5. Les méthodes actives

Paré, S., Tremblay, G., *Les méthodes d'éducation actives appliquées à une classe d'adultes*, D.G.E.P., Sesame, M.E.Q., Mars 1969.

6. La dynamique des groupes

Robert, G., Royer, D., Tellier, Y., *La dynamique de groupe appliquée à une classe d'adultes*, Co-publication, M.E.Q. et les Éditions de l'Institut de formation par le groupe Inc., 1969, 121 pages.

7. Le régime pédagogique

L'évaluation d'un nouveau régime pédagogique, Tome I: Dandurand, A., Gagnon, R., Monette G., *Le travailleur-étudiant face à un nouveau régime pédagogique*, Tome II, Dandurand, A., Gagnon, R., Monette, G., Rodrigue, Y., *Un nouvel instrument d'appréciation de l'environnement éducatif du travailleur-étudiant*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Octobre 1972.

8. Autres

Grandoit, J., Blanchette, R., Beaudry, R., Alary, P., *50 projets pédagogiques — synthèse provinciale de 50 projets pedagogiques des institutions de l'Éducation des adultes du Québec*, D.G.E.A., S.O.E., Équipe d'aide au développement, M.E.

Les méthodes et objectifs de l'enseignement du français en relation avec les notions scolaires acquises par les élèves ou perçues comme telles, D.G.E.P., M.E., Septembre 1969.

St-Amour, N., *«J'étais là . . .»*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Octobre 1972.

Tassé, A., Toupin, N., *Pour l'apprentissage libre de l'anglais*, D.G.E.P., M.E., Centre coopératif Sesame, Octobre 1972.

III- LE PERFECTIONNEMENT ET LA FORMATION DES ÉDUCATEURS D'ADULTES

A) La formation générale

Beaudry, R., Blanchette, R., Couillard, C., Lavallée, R., *Prise en charge, Six mois plus tard — Synthèse provinciale des projets de perfectionnement des institutions de l'Éducation des adultes du Québec*, D.G.E.P., M.E., S.O.E., Sesame, Janvier 1973.

Gagnon, L., Hébert, A., *Prise en charge . . . trois mois plus tard*, D.G.E.P., M.E., Sesame, Novembre 1972.

Lachance, L., *La leçon des faits, Programme de formation des éducateurs d'adultes expérimenté par Sesame*, 1974, l'Éditeur officiel du Québec, 102 pages.

Synthèse et éléments d'évaluation du programme de formation de formateurs 1969-1970, D.G.E.P., M.E., Sesame, Mai 1970.

B) En formation professionnelle

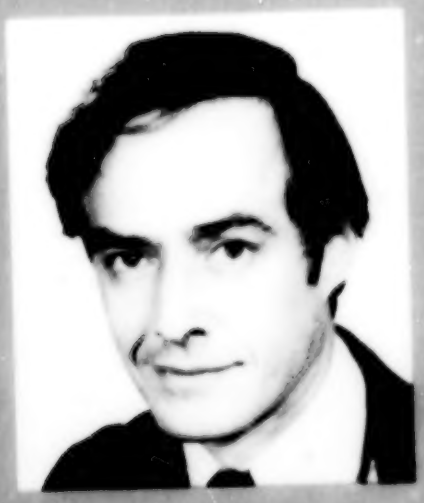
Sesame s'ouvre à la formation professionnelle — Album d'information, D.G.E.P., M.E., Sesame, Novembre 1970.

Synthèse du diagnostic en F.P.A., D.G.E.P., M.E., Juin 1971.

IV. L'ÉVALUATION

Savoie, J., Desrosiers, J., «Sesame et l'évaluation des programmes de formation» dans *Éducation permanente*, pages 52-72, I.N.F.A., France, Janvier, Février, Mars 1971.

«Sesame, Fiches des faits d'évaluation», (1967 à 1970), dans *Éducation permanente*, pages 73-104, I.N.F.A., France, Janvier, Février, Mars 1971.



L'AUTEUR

Jules Desrosiers est psychologue. Il a dirigé SESAME pendant toute la durée de l'opération, soit de 1967 à 1972.

Fonctionnaire du ministère de l'éducation du Québec, il est actuellement coordonnateur de l'Equipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes.

Vous vous intéressez au changement pédagogique? Si oui, l'opération SESAME vous intéressera, car elle a marqué et marque toujours l'orientation de la Pédagogie des adultes au Québec.

Cette description de SESAME comme stratégie de changement stimulera votre réflexion sur les problèmes-clés à considérer dans un projet de changement pédagogique. Parmi ces problèmes-clés, mentionnons:

- le perfectionnement des formateurs et des administrateurs comme support à la réalisation d'un projet pédagogique;
- les rapports entre une instance centrale et des instances locales responsables dans une opération de changement;
- le choix de stratégies et de méthodes pédagogiques et administratives qui soient cohérentes avec les changements à implanter chez les étudiants-adultes eux-mêmes (autonomie et coopération).

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7879-684

33-3261